

SIDCLEY CAVALCANTE DA SILVA
[Organização]

O PROJÓVEM URBANO

TECENDO HISTÓRIAS E SABERES NO ESTADO DA PARAÍBA



SIDCLEY CAVALCANTE DA SILVA

[Organização]

O PROJÓVEM URBANO

TECENDO HISTÓRIAS E SABERES NO ESTADO DA PARAÍBA

Pipa Comunicação
Recife, 2015

COPYRIGHT 2015 © SIDCLEY CAVALCANTE DA SILVA E PIPA COMUNICAÇÃO. Reservados todos os direitos desta edição. É proibida a reprodução total ou parcial dos textos e projeto gráfico desta obra sem autorização expressa dos autores, organizadores e editores.

CONCEPÇÃO DE CAPA E PROJETO GRÁFICO Karla Vidal

FOTOGRAFIAS Augusto Noronha e Karla Vidal

DIAGRAMAÇÃO Augusto Noronha e Karla Vidal

REVISÃO David José de Sousa Caju

EDIÇÃO Pipa Comunicação - <http://www.pipacomunica.com.br>

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Ficha catalográfica produzida pelo editor executivo

Si388

SILVA, S. C.

O Projovem Urbano: tecendo histórias e saberes no estado da Paraíba / Sidcley Cavalcante da Silva [org.]. – Pipa Comunicação, 2015.

182p. : Il., Fig., Quadros.

1ª ed.

ISBN 978-85-66530-48-3

1. Educação. 2. Projovem Urbano. 3. Prática Docente. 4. Juventude.

I. Título.

370 CDD

37 CDU

c.pc:14/15ajns



Prefixo Editorial: 66530

COMISSÃO EDITORIAL

Editores Executivos

Augusto Noronha e Karla Vidal

Conselho Editorial

Alex Sandro Gomes

Angela Paiva Dionisio

Carmi Ferraz Santos

Cláudio Clécio Vidal Eufrausino

Cláudio Pedrosa

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Leila Ribeiro

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Pedro Francisco Guedes do Nascimento

Regina Lúcia Péret Dell'Isola

Ubirajara de Lucena Pereira

Wagner Rodrigues Silva

Washington Ribeiro



APRESENTAÇÃO

O Projovem Urbano: inclusão, histórias e saberes na Paraíba

Laura Maria de Farias Brito (UFPB)

Aqui se encontra uma coletânea de oito artigos produzidos por professores de diversas áreas do conhecimento que atuam ou atuaram no Projovem Urbano do estado da Paraíba. Em comum, além de foco nesse Programa, as temáticas e questões abordadas pelos diversos autores surgem a partir do espaço que ocupam ou ocuparam, bem como da reflexão sobre a própria prática docente. São textos que evidenciam uma percepção crítica do Projovem Urbano em ação, revelando suas fragilidades e lacunas com a autoridade de quem nele se encontra inserido na condição de sujeito dessa experiência. Em comum, sobretudo, deixam transparecer uma visão otimista em relação aos jovens brasileiros, público desse Programa, identificando-os não como problemas, mas como sujeitos de direito.

Sobre o Projovem Urbano, sua concepção, sua organização e abrangência, seus princípios teóricos e metodológicos são identificados na leitura destes diversos artigos, sendo mais especificamente tratado nos textos de MORAES (capítulo 2) e de LUCENA e CONSERVA (capítulo 07). Apenas ressaltamos que se trata de um programa do governo federal, de âmbito nacional, realizado em parceria com prefeituras e governos estaduais do país. Surgiu num contexto de luta pela inclusão da juventude na pauta das políticas governamentais, tendo como marco de abertura para um diálogo, entre movimentos sociais e governo, a

Conferência Nacional da Juventude realizada em 2004. Direciona-se ao público jovem, com idades entre 15 e 29 anos. Busca elevar a escolaridade desses jovens, com a oferta do Ensino Fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, devendo esta ser integrada à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias, *com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção social.*

Sobre os artigos

Partindo do próprio conceito de Juventude e admitindo que diante da diversidade, tão evidente no público jovem, parece mais adequado se falar em juventudes (e não apenas em juventude). ROCHA e MORAES questionam se, diante de tal diversidade, estaria a Educação em Direitos Humanos (EDH) sendo contemplada no Currículo do Projovem Urbano. Assim, se dispuseram a fazer uma análise desse currículo a partir da própria vivência no Programa, tendo como referência teórica os princípios freireanos. Essa opção é justificada pelos autores considerando que *nenhum modelo de educação conseguiu chegar tão perto da essência humana como a pedagogia freireana*. O registro dessa análise compõe o capítulo 01, intitulado **Os pensamentos de Paulo Freire e suas contribuições para o currículo do Projovem Urbano: o caminho para uma educação em Direitos Humanos**.

O texto de MORAES, no Capítulo 02, também vem tratando do Currículo do Projovem Urbano (PJU) e sua relação com Educação em Direitos Humanos (EDH). Com o título **Diversos olhares sobre educação em Direitos Humanos no currículo do Projovem Urbano**, o autor traz o resultado de uma pesquisa realizada no período 2012/2013,

cujo percurso foi iniciado com identificação do conceito e princípios constantes nos documentos oficiais da EDHs, bem como da Proposta Curricular e materiais didáticos do PJU. Partindo da compreensão de que educação em direitos humanos supõe, sobretudo, *romper com certos paradigmas pedagógicos baseados em modelos e práticas contraditórias com os direitos humano*, a segunda etapa da pesquisa é encaminhada com a análise do Plano de Ação Comunitária (PLA) de uma escola da rede pública estadual. Para essa ação, buscando identificar se o PJU *estimula, promove e apoia ações educativas à luz da EDH*, foram selecionados os princípios da integralidade, problematização e crítica da realidade e propositividade para balizar a análise do planejamento e registros do desenvolvimento de quatro aulas do PLA, em torno de temas integradores elaborado e desenvolvido pela comunidade escolar.

A etnografia educativa e o desafio da autonomia na aprendizagem escolar – este é o título do artigo do Capítulo 03. O autor inicia seu texto com uma provocação ou, melhor dizendo, instiga o leitor à seguinte reflexão: *Uma relação de aprendizagem que estimule a autonomia e o diálogo entre professor e aluno ainda é possível no âmbito da escola pública brasileira? Ou todo o discurso de uma escola emancipadora é apenas falácia?* Ao longo do texto, BRITO vai construindo uma resposta a essas indagações, de forma criativa, consistente e convincente. Isso porque, os pressupostos que toma como ponto de partida e de suporte para as idéias que defende, ganham sentido e se corporificam na sua prática docente. O relato da vivência com uma turma do Projovem Urbano, nas aulas de Ciências Humanas (Geografia e História) vem confirmar que é possível sim, no âmbito da escola pública, encaminhar uma prática que, fundamentada no diálogo e na participação,

seja capaz de conduzir à construção da autonomia do educando. Com essa compreensão e convicção, o autor busca nas idéias freireanas o reforço para o desafio permanente que se impõe ao educador: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Paulo Freire).

No Capítulo 04, o leitor vai ter acesso a uma proposta ousada para o ensino da Língua Inglesa (LI). O autor, que atua no Projovem Urbano (PJU), como educador da LI, desde a sua implantação em João Pessoa (2006) expressa suas inquietações em relação ao ensino de uma língua estrangeira, no interior da escola pública. Identifica a prática do ensino da LI como insatisfatória, descontextualizada e excludente, até mesmo no Programa PJU, cuja proposta se encaminha na perspectiva da inclusão e cuja organização pedagógica dá ênfase à articulação e integração dos conteúdos. A experiência acumulada por ARAÚJO e as reflexões que levanta e registra nesse artigo, permitem que defenda, com ousadia, mas com consistência teórica, um novo olhar e um novo jeito de trabalhar a LI, no espaço da rede pública. Trata-se de uma proposta, que tem como base, a concepção de LETRAMENTO que, a exemplo do que acontece (ou possa acontecer) no ensino da língua materna, assume em caráter significativo, situado socialmente e, portanto, inclusivo. O título deste artigo expressa, com clareza, a proposta que o autor defende e a percebe como possível, viável: **Letramento para o ensino de Língua Inglesa no Projovem: o atrelar-se possível e necessário no currículo.**

O artigo de SILVA e NOVAES, no Capítulo 05, é pertinente e atual. Intitulado **O uso da webquest no ensino de Ciências: uma experiência no Projovem Urbano** trata das Tecnologias da Comunicação

e Informação (TIC), amplamente defendidas e recomendadas para uso nas escolas. A constatação de que a presença das TIC nas escolas, particularmente nas da rede pública, ainda é inexpressiva no interior das práticas pedagógicas, de certa forma, foi o que instigou os autores a pesquisar e indicar caminhos possíveis para a implementação das TIC, com o uso da metodologia webquest. Trata-se de um recurso que poderá facilitar o trabalho do professor no desenvolvimento de pesquisas com os seus alunos, “através dos conteúdos *on line* e *off line*, o que possibilita o trabalho em grupo com ações de integração entre as pessoas participantes.” Sob essa ótica, fica evidente uma sintonia com a proposta pedagógica do Projovem Urbano. Sem perder de vista as limitações e entraves, ainda a serem enfrentados, para que o uso das TIC, efetivamente, faça parte do cotidiano das escolas, os autores revelam, neste texto, a convicção de que o seu uso é, potencialmente, um mecanismo de inclusão, tanto de professores, como de alunos. Apresentam orientações para o uso da Webquest e instigam a reflexão e o debate com o resultado de dois *experimentos* realizados com professores da área de Ciências, do Projovem Urbano.

O que pode ser identificado como o maior entrave para que avance (ou aconteça) o diálogo sobre sexualidade nas escolas? Medo? Tabu? Insegurança? Inconsistência teórica? Com foco nessa temática, SOARES e NOVAES apresentam no Capítulo 06, o resultado de pesquisa realizada, no âmbito do Projovem Urbano, com o seguinte título: **Percepção de professoras do Projovem Urbano do município de João Pessoa a respeito da sexualidade**. Os autores/pesquisadores apresentam como objetivo da pesquisa, analisar de que forma a prevenção ao HIV/AIDS é percebida e trabalhada em sala de aula. Consideram o público jovem e

adolescente ainda vulnerável para esta doença e reconhecem a escola como espaço privilegiado para a discussão e orientação de práticas preventivas. Entre os autores citados como referência teórica para o estudo da temática, destaca-se as contribuições de Foucault, para quem *a sexualidade é construída social e historicamente através de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que administram, que normatizam, que instauram saberes que produzem “verdades”*. As constatações e análises dos discursos dos professores entrevistados dão corpo a este artigo.

O texto do Capítulo 07 trata da experiência do Projovem Urbano, sob a ótica de uma gestora do Programa, na cidade de João Pessoa/PB. Traz uma contribuição importante para melhor situar as experiências abordadas nos demais capítulos que compõem este livro. O lirismo que LUCENA e CONSERVA revelam, nos primeiros parágrafos, para se referir à cidade de João Pessoa, se rompe logo em seguida, quando informam sobre o processo de exclusão e inclusão social de acordo com a distribuição das pessoas nos diversos espaços da cidade (bairros e comunidades) e sobre o fenômeno da violência que afeta, predominantemente, a população jovem e de baixa renda. Consideram “desafiador para as políticas públicas e, de modo especial, a política da educação responder às questões vividas pela sociedade e pelo segmento da juventude”. Portanto, reconhecem que o Projovem Urbano, implantado na cidade em 2005, em parceria com o governo federal, foi um desafio assumido pela gestão, na época. No artigo intitulado **A cidade como espaço pedagógico: a experiência do Projovem em João Pessoa**, registram esta experiência, demonstrando: clareza de quem sabia do rumo e do jeito como o projeto ia sendo construído; consistência de quem vivenciou, de perto, cada momento e, por fim, a convicção do

significado que tal experiência assumiu para os jovens que dela participaram, no sentido de dar um novo rumo às suas trajetórias de vida.

O artigo de SOUZA, no Capítulo 08, é impactante a começar pelo título: **A inserção do tema da diversidade sexual no Projovem Urbano, desafios entre docentes, discentes e gestores**. A estratégia usada por uma aluna, para reagir diante das situações de homofobia, de que era vítima, no espaço escolar, instigou o autor a identificar caminhos que permitissem os primeiros passos para a discussão em torno da diversidade sexual, no cotidiano escolar. Nesse processo, enfrentou resistências, constatou preconceitos, reconheceu a falta de informação e preparo, por parte da maioria dos professores e, principalmente, constatou que temas como sexo, sexualidade, relação sexual e identidade de gênero não fazem parte do diálogo nas famílias e nem é abordado nas práticas de formação dos educadores. O texto aqui apresentado registra o planejamento e a realização de cinco (5) oficinas, em torno dessas temáticas, com a participação de professores e alunos do PJU. Como não se sentir impactado com, por exemplo, o depoimento de um professor, ao final das oficinas: *“saio mais fortalecido enquanto professor e sei da minha responsabilidade de lutar contra os preconceitos”*.

Encerrando esta apresentação, ressalta-se que, diante da diversidade de olhares e de conhecimentos que estes artigos proporcionam, a partir das vivências e reflexões dos seus autores, no contexto do Projovem Urbano, cada artigo, em particular, representa uma lição para a Educação de Jovens e Adultos.

João Pessoa, Outubro de 2015

SU MÁ RIO

- 16 **1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE**
- 17 **Os pensamentos de Paulo Freire e suas contribuições para o currículo do Projovem Urbano: o caminho para uma educação em Direitos Humanos**
Patrícia Araújo Rocha
Renildo Lúcio de Moraes
- 40 **Diversos olhares sobre educação em Direitos Humanos no currículo do Projovem Urbano**
Renildo Lúcio de Moraes
- 67 **2. AS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS PARA O PROGRAMA DE INCLUSÃO**
- 68 **A etnografia educativa e o desafio da autonomia na aprendizagem escolar**
José Benedito de Brito
- 87 **Letramento para o ensino de língua inglesa e o currículo no Projovem: uma possibilidade viável e desejada**
Kleber de Araújo
- 103 **O uso da webquest no ensino de Ciências: uma experiência no Projovem Urbano**
Sidcley Cavalcante da Silva
José Antônio Novaes da Silva

125 Percepção de professoras do Projovem Urbano do município de João Pessoa a respeito da sexualidade

Karina Maria de Souza Soares
José Antônio Novaes da Silva

142 3. AS EXPERIÊNCIAS NO PROJOVEM URBANO: DA TEORIA A PRÁTICA

143 A cidade como espaço pedagógico: a experiência do Projovem em João Pessoa

Marcia Lucena Lira
Marinalva de Sousa Conserva

166 A inserção do tema da diversidade sexual no Projovem Urbano: desafios entre docentes, discentes e gestores

Roberto Cezar Maia de Souza

179 SOBRE OS AUTORES

**SU
MÁ
RIO**

The background of the entire page is a solid dark red color. Overlaid on this background is a faint, stylized illustration of two lions' faces. The lions are depicted from the chest up, facing forward. They are both wearing dark sunglasses. The illustration is done in a sketchy, hand-drawn style with visible lines and shading. The lion on the left is slightly more prominent than the one on the right.

1

AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE

Os pensamentos de Paulo Freire e suas contribuições para o currículo do Projovem Urbano: o caminho para uma educação em Direitos Humanos

Patrícia Araújo Rocha
Renildo Lúcio de Moraes

Introdução

Paulo Reglus Neves Freire, popularmente conhecido como Paulo Freire, nasceu no ano de 1921, na cidade do Recife. Reconhecido como patrono da educação brasileira teve uma ação marcante como educador ao criar um método de alfabetização para alfabetizar trabalhadores, numa perspectiva popular em que educação e consciência política caminhavam juntas. Internacionalmente é uma referência da história da pedagogia mundial, em especial, na sua vertente crítica. A ideia de que o conhecimento se constrói numa relação dialógica e que, a leitura da realidade precede a leitura da palavra, motivou o referido estudo, que analisou a presença dos pensamentos de Paulo Freire no currículo e na formação dos educadores do Projovem Urbano (PJU), assim, como as contribuições dessa junção para o processo de efetivação de uma Educação em Direitos Humanos.

Considerando a sua importância no processo de formação, emancipação e transformação de todos os presentes no contexto escolar,

foi escolhido como referencial o pensamento de Paulo Freire e focamos na necessidade atual de pensar e rever o currículo e a formação desses profissionais. No processo, deparamo-nos com a seguinte questão: como inserir na educação básica um currículo humanizado e educadores mais sensíveis aos seus educandos?

A análise do currículo do Projovem Urbano surge no intuito, não apenas de buscar possíveis respostas ao questionamento anteriormente levantado, mas, principalmente, de auxiliar na reflexão sobre o mesmo e, para tanto, outras indagações que foram surgindo durante a realização do estudo, que iremos apresentar durante esta leitura.

Em princípio, a escolha não foi aleatória, mas sim, pelo fato do Programa ter o importante diferencial de surgir a partir dos anseios dos movimentos sociais juvenis brasileiros que reivindicavam ações públicas para romper com as desigualdades sociais, sendo destinado a jovens na faixa etária de 18 a 29 anos que soubessem ler e escrever, que não conseguiram concluir o ensino fundamental. Nesta direção, tornou-se imprescindível pensar um currículo que atendesse a demanda colocada em pauta pela juventude brasileira.

A proposta curricular do Projovem Urbano surge com características interdisciplinar e interdimensional, tendo como proposta que o jovem atue como sujeito, construtor de aprendizagem integrada formando um todo que faça sentido para o mesmo. Estabelecendo uma relação direta entre as áreas da educação básica e as dimensões de cidadania e qualificação profissional. Para olhar a proposta nos munimos da sensibilidade de Paulo Freire, que nos impossibilitaria de fazer uma análise puramente conteudista, diferente disso nos convida a relatar a experiência vivenciada no Programa.

Dessa forma, somos levados a pensar: como desenvolver um projeto tão desafiador sem a presença de educadores sensíveis e comprometidos com seus educandos? Vários modelos de educação foram e estão sendo desenvolvidos, mas, nenhum deles conseguiu chegar tão perto da essência humana como a pedagogia freireana. Esse é um convite para o educador se fazer sensível ao universo no qual está inserido o seu educando e, mais que isso, desmistifica a ideia do dever de ensinar, proporcionando ao educador a possibilidade de passar da condição de um simples transmissor do conhecimento a posição de mediador da aprendizagem e um contínuo educando. Freire dizia: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”. (1987, p 39).

Assim, reafirmamos a necessidade de desenvolvimento da concepção do educador/formador/educando, na qual ele busca se formar e se encontrar como pessoa humana estando aberto a compreender o seu próprio universo e auxiliando para que o educando compreenda o seu. A imagem deste movimento é de uma grande teia, não existindo o mais e o menos importante, na qual tudo está por se construir junto, inclusive a descoberta pela própria essência humana.

Certamente é um desafio incutir na educação brasileira a concepção de uma educação, na qual educadores e educandos estão juntos aprendendo e ensinando, mas, já sabemos que, enquanto não olharmos sensivelmente para os nossos educandos, principalmente aqueles que não tiveram acesso à educação escolar na sua infância, por diversos motivos, mas que trazem toda uma bagagem de conteúdos adquiridos no seu trajeto de vida. Ou seja, trata-se de compreender que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao

aprender” (FREIRE, 2004, p.31). Sem esta concepção e sem a valorização das diversas fontes de conhecimento/aprendizagem dificilmente iremos construir uma relação justa, verdadeira e educadora.

Em meio a tantos desafios e conquistas apresentadas no Projovem Urbano sentimos a necessidade de relatar seus princípios, buscando contribuir com a nossa vivência nesta experiência. Através de um olhar participante que gostaríamos de apresentar a presença das ideias de Paulo Freire nos anseios da juventude e na apresentação de uma proposta curricular inovadora na qual, à medida que inova, nos impõe novos desafios no campo das relações curriculares.

Para melhor compreender a importância do currículo do programa nada melhor do que buscar conhecê-lo mesmo que sucintamente.

O currículo do Projovem Urbano

A matriz curricular do Programa é organizada em seis eixos estruturantes, ou seja, temáticas que deverão nortear o processo da aprendizagem, distribuídas da seguinte forma: Eixo 1 - Juventude e Cultura, Eixo 2 - Juventude e Cidade, Eixo 3 - Juventude e Trabalho, Eixo 4 - Juventude e Comunicação, Eixo 5 - Juventude e Tecnologia e Eixo 6 - Juventude e Cidadania. De acordo com a proposta, os eixos devem envolver as três dimensões do Programa: Ensino Fundamental, Qualificação Profissional e a Participação Cidadã, sendo assim, justificado o seu aspecto interdimensional, expresso no Manual de Orientações Gerais da seguinte forma:

“Essa dinâmica do currículo se traduz em ações curriculares ou situações de ensino aprendizagem nas quais o estudante se apropria das informações e as incorpora ao seu repertório de aprendizagens por meio de atividades de interação e construção ativa, apoiando-se tanto nos conhecimentos específicos de cada campo quanto nas atividades de integração curricular.” (MANUAL DE ORIENTAÇÕES GERAIS, 2012, p.49)

As atividades de integração curricular que buscam amarrar o que foi abordado nas dimensões é um diferencial apresentado pelo Programa, visando propor ações que auxiliem os jovens no processo de relacionar os diversos conhecimentos presentes em sua matriz curricular, não só entre eles, mas considerando os seus próprios saberes. Com vistas a contribuir na formação profissional e no exercício pleno da cidadania.

Para concretização deste ideário o Programa dispõe de três instrumentos que buscam a reflexão mais sistematizada da teoria/prática: a construção da síntese integradora que proporciona ao jovem relatar suas percepções sobre as temáticas do processo de aprendizagem: o Plano de Ação Comunitária (PLA) que oportuniza a reflexão e a busca de estratégias para os problemas vivenciados pela comunidade na qual o jovem está inserido e o Projeto de Orientação Profissional (POP) que possibilita ao jovem pensar e projetar a sua trajetória profissional e o exercício da cidadania.

Mas, como ser sujeito num mundo que desumaniza? Segundo Freire (2005, p.17) o “homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do auto reconhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor de sua

própria história”. Esse processo de se tornar autor, de se autorizar a vida é uma conquista diária que precisa ser exercida pelos jovens, com o estímulo permanente dos educadores.

Assim, percebe-se na proposta curricular do Projovem Urbano uma comunhão com as ideias de Freire, principalmente quando o autor descreve a importância do homem como autor da sua própria história, deixando claro o quanto é fundamental o empoderamento do sujeito, a fim de que ele próprio seja o escritor da sua história, não se limitando ao papel de leitor ou de mero reprodutor de informação, mas, proporcionando o direito de intervir e transformar a sua realidade. Essa transformação só se efetiva quando damos conta em pensar de que juventude estamos falando.

Juventude ou juventudes do Projovem Urbano: de quem estamos falando?

Ao pensar em um modelo de educação voltado para os jovens é importante destacar a ideia de cultura e juventude, na qual a proposta se fundamenta. Para Pereira (2012, p.45) “[...] no contexto atual, o campo do currículo assume papel relevante, sobretudo, quando se aborda a organização do conhecimento escolar diante da ideia de que múltiplas culturas permeiam os currículos”. A cultura e a juventude são diversas e precisam ser entendidas dessa forma pela escola. A clareza dessa compreensão pode ser o ponto de partida para que a educação aprenda a lidar com as diversidades juvenis.

Quando não olhamos para a diversidade, fatalmente somos levados a generalizar a questão em sala de aula, e, quando nos referimos aos jovens, essa reflexão se torna ainda mais pertinente. Hoje, muitos teóricos já chegaram à conclusão de que não existe uma cultura de juventude, mas várias culturas de juventudes. Essas idéias nos provocam a pensar sobre como a questão está apresentada no currículo do Projóvem Urbano.

A proposta curricular do programa nos propõe pensar de forma mais plural, na contramão de um senso comum que ainda permanece com a imagem única de juventude. Tal visão pode ocasionar impasses significativos em muitos momentos, pois, se pensamos em juventude no singular iremos fatalmente caminhar em direção a um modelo padrão e idealizado de juventude, diferente disso a diretriz do Programa afirma o conceito de juventudes. Concepção que abre um leque para infinitas possibilidades, inviabilizando a padronização juvenil. Embora não seja nossa pretensão aprofundar essa discussão, acreditamos ser esse um aspecto que deve ser pensado.

Algumas questões muitas vezes nos parecem óbvias quando na prática não são. Isso também ocorre quando nos referimos à juventude e esquecemos as juventudes que a compõe e seus fatores de diferenciação e união. Deixamos aqui algumas questões para que possamos refletir sobre elas: a prática do Projóvem Urbano considera os diversos modelos de juventude existentes ou está direcionada a um modelo único de juventude? O currículo do Programa foi pensado para que? E para quem, finalmente? A proposta apresentada pelo Programa busca atender aos anseios de um grupo generalizado

e enquadrado de juventude, ou foi pensada a partir do conceito de juventudes? A fim de auxiliar nessa reflexão buscamos verificar o perfil do jovem atendido no Projovem Urbano conforme descrito no Manual de Orientações Gerais do Projovem Urbano:

“O perfil dos estudantes é predominantemente feminino, de cor/raça parda/negra, caracterizado por uma trajetória escolar acidentada, com baixa renda familiar e/ou individual, baixo poder aquisitivo e com oportunidades precárias de inserção no mercado de trabalho e de participação em redes e associações da sociedade. A maioria das mulheres era casada ou tinha união estável, com filhos o que dificultava a permanência no curso. Já os homens eram predominantemente solteiros. A maioria desses estudantes entrou precocemente e de forma precária no mercado de trabalho e passou por longos períodos de desemprego.” (2012, p.16)

Foi buscando atender a esta demanda que o Programa desenvolveu a sua proposta curricular, focada na questão da renda e do mercado de trabalho, mas podendo identificar vários outros aspectos extremamente significativos, a exemplo da questão de gênero e raça/cor, entre outras. Apesar disso, faltam informações importantes, principalmente, quando fazemos análise com base nas idéias de Freire. Não podemos desconsiderar as perspectivas, os anseios e os interesses desses jovens, ou seja, temos a descrição da realidade social, mas diante disso o que eles esperam? O que é importante para eles? Como eles se descrevem?

Nesse contexto, ainda destacamos que cada região, cidade, comunidade e jovem apresenta suas especificidades e essas precisam ser consideradas. A exemplo das jovens que frequentam o Programa e

que na prática percebemos que um dos grandes problemas não está no fato de terem filhos, pois o Programa oferece um profissional que cuida das crianças para que as mães possam estudar. O grande problema são seus companheiros que ameaçam e, muitas vezes, as agridem fisicamente e as proíbem de frequentar a escola.

Observamos que são inúmeros os desafios postos para todos os envolvidos no Programa, mas encontramos possibilidades inovadoras presentes no currículo do Programa que oportunizam ações educativas focadas nos temas relacionados com os direitos humanos.

Os Direitos Humanos na proposta curricular do Projovem urbano

Em princípio, deparamo-nos com a seguinte questão: a proposta da Educação em Direitos Humanos está presente no currículo do Projovem Urbano?

Este questionamento surge uma vez que, em 30 de maio de 2012, foi aprovada a resolução nº1 que estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, um avanço na busca pela implantação de uma educação humana e igualitária, que considere o direito a diferença, como afirma Santos: “Temos o direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos o direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS *apud* CANDAU, 2007, p.400). Uma educação igualitária não é aquela que considera apenas a ideia de igualdade, mas, fundamentalmente, a que contemple o respeito à diferença.

No intuito de analisar a presença da Educação em Direitos Humanos no currículo do Projovem Urbano, tomamos por referência os princípios abordados por Viola:

“a) aprendizagem reflexiva e crítica, pelo acesso ao saber acumulado historicamente pela sua reconstrução a partir das vivências; b) aprimoramento da sensibilidade (artística e estética), para perceber, promover e produzir na e com a diversidade, como conagraçamento; c) capacidade de acolhimento, cuidado e solidariedade no reconhecimento do outro, especialmente o mais fraco; d) postura de indignação ante todas as formas de injustiça e disposição fonte para sua superação – não somente punitiva; e) disposição à corresponsabilidade solidária na garantia de promoção da vida de/ para todos.” (2010, p.32)

Nesse contexto buscamos identificar a presença desses princípios nos objetivos específicos apresentados no Manual de Orientações Gerias do Programa, destacamos:

“[...] refletir criticamente sobre sua própria prática; Utilizar a leitura e a escrita, assim como outras formas contemporâneas de linguagem, para se informar e aprender, expressar-se planejar e documentar, além de apreciar a dimensão estética das produções culturais; conviver e trabalhar em grupo, valorizando a diversidade de opiniões e a resolução negociada de conflitos; exercitar valores de solidariedade e cooperação, posicionando-se contra quaisquer formas de racismo e discriminação e participando de ações afirmativas na promoção da igualdade de direitos de todos os grupos da sociedade; identificar problemas e necessidades de sua comunidade, planejar iniciativas concretas visando a

supera-los e participar as respectiva implementação e avaliação; assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente aos problemas que afetam o país, a sociedade global e o planeta; [...]” (SALGADO, 2012, p.33)

É importante salientar que, embora seja possível identificar vários aspectos que orientam à EDH presentes no currículo do Projóvem Urbano e que não se tenha estabelecido essa análise no seu aspecto prático, devemos considerar o quanto é significativo o fato do Programa apresentar esse olhar, já que um dos desafios da Educação em Direitos Humanos é a sua inserção no currículo escolar da educação básica, como afirma Silva:

“Embora nos últimos anos tenha havido um esforço – em especial, do governo federal, através da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República e do Ministério da Educação – para motivar os sistemas de ensino da educação básica a efetivar políticas nessa área, ainda são pouco vivenciadas.” (2010, p.54)

É possível perceber que o currículo do programa consegue envolver princípios importantes para Educação em Direitos Humanos, com destaque para a oportunidade dos jovens concluírem o Ensino Fundamental, terem acesso a uma formação inicial para sua qualificação profissional, valorização dos seus saberes e à participação cidadã.

Pensando a formação do educador do Projovem Urbano: quando o educando tem muito a ensinar e o educador não consegue com ele aprender

Na obra *Pedagogia da autonomia*, Freire aborda, entre outras, a questão sobre o ensino e o respeito aos saberes dos educandos:

“[...] por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?” (2004, p. 37)

O autor deixa clara a sua indignação em relação ao processo educacional que prioriza em seus currículos apenas conteúdos científicos e ignora os conhecimentos provenientes da experiência e das vivências dos seus educandos. Ao analisar a proposta curricular do Projovem Urbano, localizamos em duas dimensões, de forma direta, essa preocupação, pelo menos no seu aspecto teórico, sendo a dimensão da Participação Cidadã, descrita como aquela que busca realizar trabalhos coletivos e associados a outros componentes curriculares visando ao exercício da cidadania. A outra está na Educação Básica, quando o professor atua numa dupla função: como especialista da

sua disciplina específica e como professor orientador, função na qual surge o diferencial do seu trabalho, descrito da seguinte forma:

“O professor orientador (PO) reporta-se ao jovem como estudante, sem distinguir áreas de conteúdo. Assim, o educador de Formação básica orienta uma das cinco turmas, participando de todas as atividades dos jovens e promovendo o trabalho interdisciplinar e a integração de todas as ações curriculares. Nessas condições, pode estabelecer os vínculos necessários para uma efetiva orientação educacional de cada estudante individualmente e do grupo, cabendo-lhe duas funções principais.” (2012, p.81)

Embora o professor orientador, teoricamente, seja o profissional que está mais próximo do educando e estabelece, nessa relação, o olhar com a realidade vivenciada pelos educandos, na prática nem sempre isso ocorre. Alguns educadores não conseguiram ou não foram instigados a desenvolver a sensibilidade que permita ganhar a confiança e adentrar no universo dos seus educandos, o que acaba dificultando a troca de conhecimento e valorização dos saberes desses jovens.

Um dos desafios é justamente o que fazer para que os educadores compreendam a importância das experiências e do saber que o jovem traz consigo, ou seja, que não há domínio absoluto de todo conhecimento, sempre teremos algo para aprender. Partimos do princípio de que a aprendizagem é contínua e, mais que isto, considera-se de grande importância privilegiar esse conhecimento, pois é único e não está descrito nos livros, mas na vida de cada um deles.

Refletindo sobre as fragilidades presentes no contexto escolar e sua relação com a evasão no Projovem Urbano

O Projovem Urbano é uma importante conquista para as juventudes brasileiras, ainda que existam situações que impossibilitem a permanência de alguns jovens no Programa, o que os leva a adiar, mais uma vez, a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental ou até de vislumbrar chegar à universidade. No âmbito escolar existem várias barreiras que afastam o jovem, sendo importante afirmar que os desafios não estão presentes apenas nesse contexto. Não podemos desconsiderar os aspectos externos ao espaço escolar, mas quando nos referimos à escola é possível identificar facilmente vários aspectos que acabam sendo camuflados nas relações sociais. Segundo Silva:

“[...] uma das fontes do currículo culto é construída pelas relações sociais da escola: as relações entre professores e alunos, entre a administração e os alunos, entre alunos e alunos.” (2002, p. 79)

Embora não seja nossa intenção abordar diretamente a temática do currículo oculto, bem como colocá-lo como o vilão presente no contexto escolar. Silva especifica:

“[...] Para perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente a pautas de funcionamento, conside-

radas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis da sociedade capitalista.” (2002, p. 79)

Ou seja, o currículo oculto contribui para sedimentar o que está na base da sociedade. As relações mediadas por ele muitas vezes acabam passando despercebidas pela ação docente, o que se torna o principal responsável pelo afastamento dos jovens das salas de aula, espaço em que eles/elas simplesmente são submetidos às imposições de um sistema eivado de fundamentalismos. Freire destaca:

“[...] À integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização.” (2000, p. 50)

Consideramos importante pensar sobre esses aspectos quando se referem aos desafios e avanços presentes na proposta educacional vigente no currículo da Educação Básica. A escola ainda é um espaço minado de imposições que, geralmente, não promove a discussão e não oportuniza a participação dos discentes do processo de construção das regras. Inclusive, Paulo Freire chamava atenção quando se referia à situação da “evasão escolar” das crianças de camadas sociais menos privilegiadas, denominadas por ele de crianças populares, as quais, hoje, se tornaram jovens do Projóvem Urbano. Segundo Freire, eles não evadem, são expulsos da escola:

“As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras

são expulsas da escola não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldade, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem a escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito.” (2005, p.35)

Trazendo esta reflexão para realidade vivenciada no Programa, é bastante “comum” a evasão dos educandos devido à falta de sensibilidade dos educadores, os quais não buscaram o desenvolvimento do olhar cuidadoso, ao qual Freire se referiu, por muitas vezes, em seus escritos e depoimentos, ou seja, pelo fato de não estar sensível à situação vivenciada e a própria história de vida dos seus discentes, o educador, algumas vezes, inconscientemente, contribui para seu abandono. Ao continuar suas reflexões sobre dedicação e amorosidade aos educandos, o autor argumenta:

“[...] Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca [...] lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa.” (FREIRE, 2004, p. 140-141)

Recentemente, foi possível identificar outro aspecto importante que é a credibilidade na relação entre educador e educando,

pois, parte significativa dos jovens que participam do Projóvem tem uma história marcada por promessas que jamais foram cumpridas, fazendo-se presente a exploração diante da sua realidade, onde, principalmente, nos períodos de campanha política, viam suas comunidades serem frequentadas por pessoas à procura de seus votos, sendo bombardeados por falsas promessas. Assim, muitos deles perderam a confiança, pois, passaram parte da vida vendo seus pais/familiares se encherem de esperanças e, em seguida, de decepções. E a história vai se repetindo, muitos permanecendo na mesma situação vivida por seus avós/pais como se fosse algo para o qual estariam predestinados.

No Projóvem, também vivenciamos algo parecido, quando nos referimos à importância da confiança. No ano de 2012, o Programa passou por mudanças que atingiram diretamente os jovens, levando muitos deles a abandonarem os estudos. Houve uma mudança na coordenação nacional do Programa o que provocou muitos atrasos no cumprimento do que inicialmente estava previsto. Assim, parte do que deveria ser ofertado aos jovens não chegou, ou não foi providenciado em tempo hábil. O atraso no repasse da bolsa-auxílio mensal foi um motivo para muitos se afastarem, a não entrega do material escolar e do fardamento também gerou insatisfação e levou educandos a deixarem o Programa.

Percebemos que essas questões cotidianas vistas por muitos como corriqueiras e insignificantes, na prática, podem ocasionar o afastamento de jovens, eliminando, para sempre, a possibilidade deles voltarem a estudar. Dessa maneira, é preciso que se perceba que

nada pode ser ignorado no contexto escolar, sendo importante que o educador esteja atento a todos os detalhes, buscando sempre envolver os jovens em todas as etapas e aspectos do processo pedagógico.

Nesta reflexão destacamos a importância da dimensão da Participação Cidadã, descrita no projeto político pedagógico integrado do Projovem Urbano como parte essencial do currículo integrado, de maneira a permitir a realização de trabalhos coletivos e associados a outros componentes curriculares. Na visão de Salgado, com o desenvolvimento dessa dimensão curricular:

“[...] os jovens aprendem a avaliar o alcance de suas ações, as formas de encaminhamentos das demandas dos cidadãos/grupos sociais e os meios de respostas possíveis, sendo levados a compreender a importância e a eficácia do trabalho coletivo e solidário e tudo que isso pode representar em termos de aprendizado e desenvolvimento de competências e habilidades, visando à participação social e o exercício da cidadania.” (SALGADO, 2012, p 41).

Dessa forma, a Participação Cidadã oportuniza ao jovem refletir sobre a sua realidade, sua história de vida, dos seus antepassados, além de ser instigado a questionar e a buscar a possibilidade de novos caminhos. Com base em Freire, podemos dizer que o encontro desses novos caminhos vai se tornar mais concreto quando o educador “na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2005, p. XX). Somente com esta direção de trabalho estará verdadeiramente contribuindo para que seus alunos vivam a participação cidadã.

Percebe-se, a partir dessas reflexões, o quanto a postura do educador é delicada, praticamente cirúrgica. A sua participação no processo educacional pode ser decisiva para permanência ou a continuidade dos jovens no seu processo de escolarização. Fazendo uma analogia entre o olhar, a importância do olhar cuidadoso na vida de um cirurgião e de um educador, podemos dizer que, diferente do educador, o cirurgião está diante de um paciente que permanece imóvel porque está anestesiado, totalmente entregue a suas intervenções. Já o educador se encontra diante de um indivíduo que traz experiências, mágoas, conquistas, história, podendo até chegar imóvel, mas, à medida que o processo educacional vai acontecendo ele naturalmente vai saindo da posição de paciente e passa a participar do processo pedagógico, do qual deve considerar todos os detalhes, tudo se torna importante, pois, o discente precisa ir além: ultrapassar os conhecimentos já adquiridos na vida, saindo da condição de mero paciente.

E educação é sem dúvida um universo muito delicado, mas, profundamente rico. É importante salientar que a analogia aqui representada não tem a intenção de abordar a questão da não aprendizagem com a imagem da doença. Ela serve apenas para entendermos que estamos diante de uma sociedade que necessita perceber o quanto é delicado e importante o papel do educador, responsável pelo êxito e sucesso da vida acadêmica de seus estudantes, mas, também pode se tornar o algoz dos seus educandos, pois, é muito comum encontrarmos depoimento de pessoas que desistiram de estudar pela falta de sensibilidade de professores. Isso nos revela o quão é importante

pensar nossas posturas em salas de aula, lembrando que, a postura do educador é apenas um entre tantos outros aspectos que pode interferir negativa e positivamente para o sucesso do processo de aprendizagem.

Considerações finais

Os dados deste estudo nos conduzem a retornar às questões centrais da pesquisa que são: a prática do Projovem Urbano considera os diversos modelos de juventude existentes ou está direcionado a um modelo único de juventude? O currículo do Programa foi pensado para que? E para quem, finalmente? A proposta apresentada pelo Programa busca atender aos anseios de um grupo generalizado e enquadrado de juventude, ou foi pensada a partir do conceito de juventudes?

Acreditamos que a educação, além de ser um direito humano é também um suporte fundamental para a realização de outros direitos. Nessa concepção o Projovem Urbano se apresenta como uma proposta curricular inovadora, uma vez que dialoga com a realidade social, cultural e econômica que vivencia a juventude brasileira. O Projovem defende que os jovens são sujeitos de direito e, portanto, necessitam ser vistos pelos gestores do Programa das escolas, formadores e educadores sob uma perspectiva dos Direitos Humanos.

Ainda que não tenhamos enfatizado o aspecto prático que envolve o currículo e a formação dos educadores do Projovem Urbano, podemos afirmar que teoricamente o Programa apresenta avanços importantes, os quais poderão contribuir potencialmente com o

avanço e a melhoria da educação brasileira, na perspectiva de uma Educação em Direitos Humanos.

Apesar das conquistas que se apresentam, principalmente ao contemplar no seu currículo além dos conteúdos básicos do ensino fundamental a qualificação profissional e a participação cidadã, são muitos os desafios a serem superados para alcance do ideal de educação de qualidade dentro dos parâmetros aqui discutidos que se destinam principalmente ao respeito e à consideração das diversidades que marcam os jovens que entram no Programa. Não temos dúvida de que a superação de algumas falhas do Programa, em especial aquelas que dizem respeito à permanência na escola, com sucesso escolar, só acontecerão se a formação dos educadores for capaz de provocar o diálogo entre aspectos objetivos e subjetivos do processo educativo.

No sentido de provocar reflexões, deixamos algumas questões para pensarmos e, quem sabe um dia, assim como Freire insistentemente defendia, termos uma educação mais humana, com educadores mais humanos, que ofereça oportunidade para todos, na qual os saberes dos educandos sejam valorizados, numa escola que forme cidadãos. Sabemos que ainda não chegamos lá, mas já começamos a construir esse caminho, uma vez que hoje a Educação em Direitos Humanos já é incorporada ao currículo do Projovem Urbano e, futuramente, esperamos que chegue às demais modalidades de ensino.

O caminho deve ser percorrido. Não devemos nos acomodar com as conquistas, pois, parte do que temos ainda está no papel e somos desafiados a efetivar as conquistas no chão da escola. Na segunda carta do direito e do dever de mudar o mundo, Paulo Freire afirma:

“É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundadas em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões.” (2000, p.53).

Assim, é preciso que se estabeleça o encontro entre gerações, de forma a promover uma educação com a participação efetiva, considerando o potencial de cada um e suas experiências, de forma a transformar o mundo em um espaço mais humano.

Por fim, reconhecemos que o Projovem Urbano, desde sua concepção, apresenta diversos pontos de convergência com a Educação em Direitos Humanos, em especial quando reconhece os jovens como sujeitos de direito e também, quando afirma a consciência cidadã, o desenvolvimento de processos metodológico-participativos e o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos em favor da promoção e da defesa dos Direitos Humanos.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: PAZ e Terra, 2000.
- _____. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- PEREIRA, Maria Zuleide Costa. Uma análise avaliativa: o “outro” do currículo e os currículos “outros”. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa et al. **Currículo & políticas educacionais em debate**. São Paulo: Alínea, 2012.

SALGADO, Maria Umbrelina Caiafa (Org). **Manual do educador**: orientações gerais, Programa Nacional de Inclusão de Jovem Projovem - Coleção Projovem Urbano, Brasília, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

SILVA, Ana Paula Elias da. **Constituição da Republica Federativa do Brasil (CF 88)**. 4ªed. São Paulo: Iglu, 2004.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIOLA, Sólón Eduardo Annes. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todo/as? In: Adelaide A. FERREIRA et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007.

_____. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: Aida Maria Monteiro Silva, Celma Tavares (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

Diversos olhares sobre educação em Direitos Humanos no currículo do Projovem Urbano

Renildo Lúcio de Moraes

Introdução

O presente trabalho faz parte da pesquisa realizada no mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (UFPB) durante os anos de 2012 e 2013. Ele se propõe a apresentar diversos olhares sobre Educação em Direitos Humanos presente no currículo do Projovem Urbano em João Pessoa. A pesquisa surgiu da necessidade de entender a relação entre a juventude e a Educação em Direitos Humanos no Projovem Urbano de João Pessoa.

Segundo Dias (2008, p. 157), a concretização da Educação em Direitos Humanos (EDH) nas escolas, torna-se factível na medida em que este espaço possa estimular, propor, apoiar e elaborar propostas de natureza artístico-culturais que visem ao combate de toda forma de preconceito, de intolerância e de discriminação no espaço escolar. Nessa direção, apontada por Dias, nos perguntamos: o Projovem Urbano estimula, promove e apoia ações educativas à luz da EDH? O Projovem Urbano tem suas ações articuladas à garantia dos princípios fundamentais dos direitos humanos? E quais os fatores que contribuíram para a relação entre Projovem Urbano com Educação em Direitos Humanos? A necessidade de buscar respostas para as

questões levantadas nesse estudo converge para o cotidiano da escola, o *locus* de atuação do Projovem Urbano.

A investigação científica na análise bibliográfica e documental do Plano de Ação Comunitária (PLA) e quatro planejamentos de aula de tema integrados que foram realizados no ano de 2012 na E.M.E.F. Professor Durmeval Trigueiro Mendes (*locus* da pesquisa). O estudo sobre EDH foi desenvolvido através de análise do currículo, tendo um olhar focado nos conteúdos das ações pedagógicas integradas à realidade local vivenciada pelos jovens participantes do programa. Iremos nos debruçar sobre os princípios da Educação em Direitos Humanos, correlacionado com o currículo do Projovem Urbano.

Apresenta-se breve relato sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovem (Projovem) que foi instituído pela Lei nº. 11.129/2005, tendo por finalidade a elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional em nível de formação inicial, voltada a estimular a inserção produtiva e cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção social (BRASIL, 2005).

É programa de políticas públicas direcionado aos jovens das camadas populares que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de concluir o ensino fundamental, ter uma qualificação profissional e participar de atividade socioeducativa que contribui com fortalecimento da cidade e lhe sensibilize para compreensão da cidadania e seu papel neste processo que construção de um país para todos.

Para garantir o acesso e permanência na escola, o programa oferece, ainda, como eixo de formação aulas de qualificação pro-

fissional, aulas de informática enfatizando a inclusão digital e uma bolsa-auxílio no valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, durante os dezoito meses de duração do Programa, enquanto o aluno estiver frequentando o curso. As condições definidas para o recebimento do auxílio financeiro são: comparecer a pelo menos 75% das atividades presenciais (aulas e outras atividades solicitadas pelos professores), realizar todos os trabalhos solicitados pelos docentes, bem como as avaliações finais de cada unidade formativa de estudo.

O direito à assistência estudantil prevista no Projovem apoia-se no Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/2013, no seu artigo 13. As escolas e as universidades deverão formular e implantar medidas de democratização do acesso e permanência para os jovens estudantes, inclusive através de programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social assim como o Plano Nacional de Educação afirma:

“As experiências bem-sucedidas de concessão de incentivos financeiros, como bolsas de estudo, devem ser consideradas pelos sistemas de ensino responsáveis pela educação de jovens e adultos. Sempre que possível esta política deve ser integrada àquelas dirigidas às crianças, como as que associam educação e renda mínima. Assim, dar-se-á atendimento integral à família.”(BRASIL, 2001, p. 73).

O Projovem nasceu como uma proposta inovadora coordenada pela Secretaria Nacional de Juventude da Presidência da República. Ele é resultante de um estudo feito pelo Grupo Interministerial da

Juventude¹. Esse grupo se constituiu com o propósito de elaborar um diagnóstico sobre a juventude brasileira, tendo em vista a elaboração de uma política nacional para a mesma. O programa foi implantado sob a coordenação da Secretaria Nacional da Juventude, ligada à Secretaria Geral da Presidência da República, estabelecendo parcerias com o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Durante o período de 2005 a 2007, o Projovem vivenciou um caráter experimental com metas de atendimento a 200.000 jovens e deveria atender todas as capitais, o Distrito Federal e municípios brasileiros com população a partir de 200.000 habitantes, segundo o *Manual do Educador de Orientação Gerais do Projovem Urbano*. O Sistema de Avaliação Monitoramento (SAM²) destacou avanços nas ações bem-sucedidas do Projovem, o que desencadeou a criação de um grupo de trabalho (GT) para estudar e elaborar uma proposta de unificação de diversos programas destinada à juventude.

1. Grupo constituído em 2004, envolvendo 19 Ministérios, Secretarias e órgãos técnicos especializados, para elaborar um diagnóstico sobre a juventude brasileira e mapear as ações governamentais que são dirigidas especificamente aos jovens ou que contemplem juvenis, tendo em vista a indicação de referenciais para uma política nacional da juventude. (BRASIL, 2007, p. 11).

2. Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA), integrado por nove universidades públicas. Atuando em parceria com a Coordenação Nacional, esse grupo acompanhou o processo e os resultados do Programa, no período de 2005 a 2011, oferecendo subsídios para sua gestão e aperfeiçoamento.

“A iniciativa alcançou resultados importantes e promissores, indicando a propriedade de ampliar, reforçar e integrar ações voltadas para a juventude que se desenvolviam em diferentes ministérios. Para articular essa experiência acumulada, em um programa integrado, constituiu-se, no início de 2007, o grupo de trabalho GT Juventude, que reuniu representantes da Secretaria-Geral da Presidência da República, da Casa Civil e dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, do Trabalho e Emprego, da Cultura, do Esporte e do Planejamento.” (SALGADO, 2012, p.14)

Em 2008, Política Nacional de Juventude destinada à juventude, propõe a criação de programa integrado denominado Projovem Integrado, assim nasceu a Lei nº 11.692/2008, que estabelece a criação do Projovem Integral, unificando quatro programas existentes voltados para a juventude – Agente Jovem, Projovem, Saberes da Terra, Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica), estruturando-se em quatro modalidades: I) Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo; II) Projovem Urbano; III) Projovem Trabalhador; e IV) Projovem Campo - Saberes da Terra. O Projovem Integrado representa um indutor de políticas públicas de juventude nas diferentes esferas e tem por objetivo promover a reintegração dos jovens ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano.

Em 2012, o Projovem Urbano passou a fazer parte dos programas educacionais do MEC através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A transferência da Coordenação do Projovem Urbano da Secretaria Nacional de Juven-

tude para o Ministério da Educação, com o argumento de ampliar o escopo do Programa e de incorporá-lo efetivamente às políticas nacionais de educação, foi efetivada em 21 de dezembro de 2011, através do Decreto nº 7.649, determinando que a execução e a coordenação nacional do Projovem Urbano ficassem no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Assim, o Programa passou a ser executado, em âmbito nacional, no Ministério da Educação, por intermédio da SECADI, ficando integrado à modalidade Educação de Jovens e Adultos. Em âmbito local, o programa passou a ser coordenado pelas secretarias de educação dos estados e/ou dos municípios e do Distrito Federal, que a ele fizeram adesão.

Desvelando os princípios da educação em Direitos Humanos presentes no currículo do Projovem Urbano de João Pessoa

Para desvelar os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH) no currículo do Projovem Urbano de João Pessoa, optamos por utilizar como pressuposto teórico a noção de direitos humanos, que é compreendido como um saber que envolve conteúdos de características diferentes de outros conhecimentos. Portanto, recorreremos ao documento do Instituto Interamericano de Direitos Humanos da Costa Rica, publicado em 2006, denominado de *Proposta curricular e metodológica para a incorporação da educação em direitos humanos na educação formal das crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos de idade*. Nela, há uma reflexão exposta relacionada à implementação de

um currículo para a educação em direitos humanos que pressupõe romper com certos paradigmas pedagógicos baseados em modelos e práticas contraditórias com os direitos humanos, a maioria delas herdeiras de modelos autoritários e verticais que persistem nos sistemas educativos formais na América Latina.

O documento define e organiza os princípios da EDH que devem ser parâmetros na construção da matriz curricular da educação, quais sejam: *Integralidade; Interdisciplinaridade; Democracia; Concepção holística; Intencionalidade; Significação; Inspiração em valores, fundamentação em normas; Problematisação e crítica da realidade; Propositividade; Solidariedade; Coerência; Tolerância e pluralismo; Processo liberador; Responsabilidade e; Adequação à realidade*. Para a discussão da presente pesquisa, escolhemos três destes princípios, que foram balizadores na análise do currículo do Projovem Urbano: Integralidade, Problematisação e crítica da realidade e Propositividade.

Para desenvolvermos a investigação sobre a EDH no currículo do Projovem Urbano na primeira etapa da pesquisa, realizamos leituras com apontamentos no Projeto Político Integrado do Projovem Urbano e dos materiais didáticos do programa e identificamos que o componente curricular de participação cidadã e as aulas dos temas integradores carregam um percentual significativo dos conteúdos da EDH que são utilizados no fazer educativo na relação ensino-aprendizagem. Por isso, optamos por fazer apreciação dos seguintes documentos: quatro planejamentos dos temas integrados (aulas de PO) e documento do Plano de Ação Comunitária, ambos frutos do Projovem Urbano do período dos anos de 2012/2013 do Núcleo/Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes.

Na organização metodológica do currículo do Projovem Urbano de João Pessoa, as aulas dos temas integradores que correspondem a 15% da carga horária do programa e fazem parte do currículo aberto para se adequar à realidade local onde a escola está inserida, nas dimensões socioeconômicas do território e especialmente da juventude que ali reside. Em paralelo, as aulas do componente curricular de Participação Cidadã correspondem a 5% da carga horária e sua dimensão é compreendida como ação coletiva de interesse público, protagonizada pelos próprios jovens organizados em grupo no seu meio social através do Plano de Ação Comunitária.

Os conteúdos da EDH no Plano de Ação Comunitária

Porém, o caminho para legitimar e consolidar esse espaço de participação cidadã na dinâmica de interação com os conteúdos e os profissionais do Ensino Fundamental e da qualificação profissional, desde o início, apresenta-se desafiador no Projovem pelas seguintes razões: a) o tempo (72 horas) disponibilizado para o desenvolvimento da Ação Comunitária é proporcionalmente bem menor do que para o Ensino Fundamental (1008 horas) e a Qualificação Profissional (360 horas) e; b) o perfil dos profissionais contratados (formação universitária em Serviço Social, Psicologia, Ciências Sociais e Pedagogia), sendo responsável, entre outras atribuições, por orientar os jovens nas atividades realizadas.

O Projovem Urbano associa a Ação Comunitária à noção de “Participação Juvenil” para indicar a importância da participação como

instrumento social no processo de conquista de direitos, o qual acontece a partir da organização coletiva de resistência no interior da sociedade, protagonizada pelos movimentos sociais. Na dimensão de participação cidadã do Projovem Urbano, fica evidente nos conteúdos sua relação direta com EDH, declarada no projeto político pedagógico integrado do programa.

A dimensão curricular de Participação Cidadã e Ação Comunitária tem objetivo de:

[...] ampliar a percepção e os conhecimentos sobre a realidade social, econômica, cultural, ambiental e política – local, regional e nacional – a partir da condição juvenil; promover o protagonismo e a participação crítica e transformadora dos jovens na vida pública; contribuir para a formação do jovem na perspectiva do reconhecimento dos direitos e deveres do cidadão; propiciar a articulação entre as aprendizagens proporcionadas pelos componentes curriculares do programa por meio de vivências e práticas solidárias, cooperativas e cidadãs e fortalecer os espaços de socialização juvenis, bem como os vínculos familiares, de vizinhança e comunitários. (SALGADO, 2012, p. 55).

Por outro lado, a ideia central da Participação Cidadã e o Plano de Ação Comunitária é o engajamento social, as práticas concretas que, nesse sentido, traduz os objetivos formulados para esta dimensão formativa do programa, bem como o pressuposto de que “cidadania só se aprende fazendo”, como explicitado no projeto político-pedagógico integrado.

Mas, mesmo nesse sentido, deixa dúvidas: trata-se de uma ação no bairro, no local de moradia dos jovens? A que recorte da realida-

de social o programa se refere quando diz que “A Ação Comunitária deverá resultar de um diagnóstico das necessidades que se apresentam na realidade social em que o jovem está inserido, promover o engajamento cidadão e a formação de valores solidários.” (SALGADO, 2012, p.56)

No material didático do Projovem Urbano, encontra-se uma concepção de Participação Cidadã onde estão formuladas as aquisições esperadas dos/as jovens ao concluírem o programa. Destaca-se a capacidade dos/as jovens de ampliar sua compreensão, mobilizarem-se para a participação e firmarem compromissos com sua realidade imediata e local, em articulação com as demandas globais de cidadania de uma sociedade democrática.

Espera-se que os concluintes do Programa sejam capazes de:

[...] assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente aos problemas que afetam o país, a sociedade global e o planeta; [...] identificar problemas e necessidades de sua comunidade, planejar e participar de iniciativas concretas visando a sua superação; [...] exercer direitos e deveres de cidadania, participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática; [...]. (SALGADO, 2012, p 34-35)

Na programação proposta para a Ação Comunitária, o diálogo inter e intrageracional é considerado matéria-prima essencial que consiste e concretiza o processo de elaboração, execução e sistematização do PLA – Plano de Ação Comunitária.

No documento do Plano de Ação Comunitária do Núcleo/E.M.E.F. Prof. Durmeval Trigueiro Mendes o foco central foram as ações que melhorassem a vida dos jovens da comunidade escolar noturna do Projovem e da EJA e jovens do bairro que tivessem interesse em participar. Nessa direção, o PLA teve o seguinte título: Juventude, Atitude e Participação gera oportunidade de acesso ao mundo do trabalho. E o foco da Ação Comunitária foi promover ações de acesso a informações relacionadas às políticas públicas destinadas ao mundo do trabalho. É evidenciada uma mudança do público que foi participar das ações, de acordo com o projeto pedagógico integrado do Projovem Urbano, as ações são destinadas à comunidade (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos), ou melhor, ao “outro” que iremos ajudar, que vive neste território delimitado pelo PLA.

O processo educativo realizado para construir um diagnóstico denominado Mapa dos Desafios, possibilita “aprender a ler o mundo” como nos ensina Freire (2000). Ele foi realizado através de visita ao bairro do Rangel, em João Pessoa, no turno diurno com intencionalidade de conhecer e reconhecer o território, sua população e problemas sociais. Em seguida os alunos aplicaram uma pesquisa de opinião com a possibilidade de identificar cinco problemas sociais e refletir sobre suas causas, propondo ações possíveis para melhorar a realidade. Assim, em levantamento realizado na atividade “Mapa dos Desafios”, os estudantes elencaram como problema central a dificuldade que a juventude do bairro enfrenta no acesso ao trabalho formal com a garantia de direitos trabalhistas previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. (PLA, 2013).

O fazer educativo que foi vivenciado no momento da visita *in loco* às comunidades (Paturi, Rua da Mata, Paulo Afonso II, São Geraldo), vizinhas ao núcleo/escola, com a aplicação da pesquisa de opinião que faz parte do diagnóstico do PLA. A ação colaborou também para criar condições para que os jovens se tornassem sujeitos do processo educativo, por meio de uma proposta metodológica que valoriza a construção coletiva de conhecimentos, a incorporação das experiências juvenis e que busca viabilizar a participação ativa dos jovens no processo de aprendizagem.

Nessa direção, podemos observar que esse processo educativo tem uma relação direta com a reflexão sobre a situação de desigualdade que é produzida. Assim, “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”. (FREIRE, 1998, p. 88).

A pesquisa realizada pelos alunos revelou três aspectos fundamentais que historicamente vêm dificultando o acesso ao jovem no mundo do trabalho com dignidade, são eles: a baixa escolaridade e pouco acesso às novas tecnologias; ausência de oportunidade de qualificação profissional e acesso de programas de incentivo ao 1º emprego e discriminação que muitas vezes os jovens vivenciam quando se deparam com processos seletivos de acesso a vagas disponíveis no mercado de trabalho formal. Esses fatores vêm provocando nos jovens a ‘paralisia’ ou melhor, os jovens não vivenciam ações como protagonistas de suas vidas e construtores de projetos sociais coletivos. (PLA, 2013)

Os objetivos do PLA foram os de fortalecer ações que ajudassem os jovens a se reconhecerem como sujeitos de direitos e agentes pro-

motores de cidadania, contribuindo, assim, no acesso às informações que favoreçam a qualificação profissional e oportunidade de acesso ao mundo do trabalho de forma digna.

As atividades realizadas foram: a) Reunião para definição das equipes de execução do PLA; b) Mapeamento das oportunidades de trabalho em João Pessoa; c) “Envolvendo as comunidades do bairro do Rangel”: divulgação e apresentação da proposta do PLA na Rádio Comunitária; d) Palestras: Direitos Trabalhistas e Lei do Estágio (Delegacia Regional do Trabalho), e Projovem Trabalhador, Pronatec e Programa de Aprendizagem Comercial (PMJP/SMER, PMJP/SEDES e SENAC); e) Oficinas: Elaboração de currículo (SINE JP) e dicas de comportamento e atitudes em entrevista de emprego (SENAC); f) Feira de Oportunidade: Qualificação profissional: SENAC, SENAI, CENDAC e SEBRAE. Mercado de Trabalho: SINE, Empreender JP, IEL e CIEE e; g) Avaliação da Ação Comunitária: autores e parcerias.

Assim, esta proposta do PLA traz muitas atividades para serem desenvolvidas em pouco tempo, como também se propõe a tratar o assunto do trabalho de forma individual, tirando do Estado sua responsabilidade na geração de postos de trabalho e na garantia de zelar pelos direitos trabalhistas conquistados historicamente.

O desafio de materializar o PLA é lançado nas mãos dos jovens. O Programa apresenta um percurso metodológico e oferece um conjunto de ferramentas de planejamento e de comunicação para aos jovens criarem e colocarem em prática suas ideias e percepções sobre o mundo em sua volta e realizarem um exercício de protagonismo.

A participação é um instrumento de acesso aos direitos já conquistados, como também de conquista de novos direitos. A partici-

pação é um instrumento que mexe nas relações de poder e, por isso, ainda que possa estar no discurso, é muito comum que se criem resistências explícitas e, em certos casos, situações de boicote velado aos processos participativos.

Diante desse pressuposto, na prática pedagógica relatada pela educadora do componente curricular Participação Cidadã, afirma-se que “os obstáculos para *aprender a aprender* o fazer da participação cidadã no Plano de Ação Comunitária no Projovem Urbano são enormes e, nesse aspecto, o Projovem deixa, contraditoriamente, uma grave lacuna”. Como podemos observar na relação dos elementos favoráveis: trabalho coletivo, jovens conhecerem a realidade, ideia inovadora, conhecer e problematizar a realidade, ser reconhecido na comunidade, desenvolver lideranças, engajar-se em outras atividades livres e possibilidade de desvincular-se da violência. E os elementos insuficientes: horário das atividades, cidadania tutelada, desresponsabilização do Estado, implementação inadequada, muitos objetivos a serem atingidos em pouco tempo e caráter pontual das ações e dedicadas aos outros.

Os elementos expostos impactam no processo do diagnóstico dos problemas sociais da comunidade, desenho do mapa dos desafios, com a relação dos problemas sociais da comunidade onde moram os jovens participantes do programa e, a reflexão sobre suas possíveis causas e apontamento de ações que contribuía com caminhos para resolver os problemas apontados na pesquisa realizada na comunidade. Então, iremos, neste momento, realizar análise sobre os quatro planejamentos dos temas integrados da aula de professores orientadores, conhecida como “aulas de PO”.

Os conteúdos da EDH nas aulas de temas integrados

As aulas dos temas integradores fazem parte das estratégias do programa de concretizar a interdisciplinaridade e proporcionar aos jovens uma leitura do mundo de forma global, fazendo conexões entre as diferentes visões dos conteúdos específicos das sete disciplinas (das ciências humanas e naturais, da matemática, da linguagem do português e inglês, da qualificação profissional e da participação cidadã) e proporcionar reflexão dos conteúdos que traduzem questões sociais da juventude que são vivenciadas na realidade e em experiências do cotidiano. Essa aula se estrutura da seguinte forma: 1º momento - introdução a tema através de situação desencadeadora, que é o motor para fazer a reflexão e o debate acontece sobre o tema em pauta; 2º momento - a construção da síntese integradora, que é construída pelo aluno, levando em consideração sua percepção sobre o seu aprendizado, seus sentimentos e as vivências dos jovens. Fica evidente que as aulas dos temas integradores têm uma relação direta com EDH, portanto, permitem a reflexão, problematização e afirmação de tais direitos e preparam cidadãos conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças.

É igualmente por meio da educação em direitos humanos que se pode começar a mudar as percepções sociais radicais, discriminatórias e violentas, na maioria das vezes, legitimadoras das violações de direitos humanos. (TAVARES, 2007, p. 491)

Assim, os quatro planejamentos que foram analisados estão relacionados aos temas integradores e sua relação com unidade formativa (UF), como pode ser visto abaixo.

Temas integradores das aulas analisada do Projovem Urbano



Fonte: construída pelo autor

O primeiro planejamento dos temas integradores é referente à violência urbana e seu impacto na vida dos jovens e tem se apresentado como tema que faz parte dos problemas sociais que afetam a juventude de forma direta, gerando um clima de medo urbano relatado por alguns jovens que foram pesquisados.

Desta feita, vamos fazer alguns apontamentos sobre a temática da violência urbana, baseados na afirmação de Waiselfisz,

Não acreditamos que a juventude seja produtora de violência. As novas gerações, mais que fatores determinantes da situação de nossa sociedade, são um resultado da mesma, espelho onde a sociedade pode descobrir suas esperanças de futuro e também seus conflitos, suas contradições e, por que não, seus próprios erros. (WASELFISZ, 2014, p. 9)

Segundo o mapa da violência juvenil do ano de 2014, divulgado em julho daquele ano, pela FLACSO Brasil, a violência urbana tem atingindo diretamente os jovens negros de João Pessoa. A pesquisa afirmava que João Pessoa é a capital do país mais violenta para negros. Foram assassinados na cidade 12 brancos e 358 negros no ano de 2012. A Paraíba ainda tem outras duas cidades, Cabedelo e Santa Rita, entre as dez do país que representam maior vulnerabilidade para os jovens negros.

Baseados nessas informações, observamos que a aula dos temas integradores utilizou nos itens do planejamento da situação desencadeadora, “manchetes de jornais e revistas que retratem a violência nas grandes cidades” e sua relação especificamente na cidade de João Pessoa que desde de 2008 está entre as cidades mais vulneráveis

para a juventude negra do país. Nesse momento, como afirma Freire (2000), a educação libertadora é uma proposta de formação humana que visa à problematização das relações sociais, mediadas pelo conhecimento e pode colaborar para processos de sensibilização e mobilização desses jovens em torno da mudança de suas realidades.

Outro item denominado de questão problematizadora, colabora na reflexão: “Eu pratico violência?”. Essa provocação levanta vários questionamentos sobre nossa prática que vivenciamos diariamente nas relações sociais em casa, no trabalho, na escola e em outros locais que os jovens frequentam, como também problematiza a relação da violência que foi naturalizada no cotidiano de nossa vida.

No segundo planejamento, fica evidente a temática do trabalho: emprego e desemprego, uma relação presente no cotidiano da vida dos jovens. Essa aula teve como situação desencadeadora a música Cidadão, de Zé Geraldo, com atividade teatral de encenação retratando parte das cenas descritas pela música. E a questão problematizadora foi: Você conhece seus direitos como trabalhador? A referida questão acende um debate sobre quais são esses direitos? Por que eu não tenho direitos trabalhistas? Tendo como referência os dados apresentados no perfil dos alunos do Projóvem Urbano da E.M.E.F. Prof. Durmeval Trigueiro Mendes, 82% dos jovens afirmaram estar desempregados, daqueles que trabalham apenas 3% têm carteira assinada e todos os direitos trabalhistas assegurados. Diante dessa realidade, vamos dialogar com três autores de estudos sobre desemprego juvenil no Brasil para compreender melhor essa questão social. São eles: Behring (2007), Pochmann (2001) e Carrano (2007).

No Brasil, a precarização das condições de trabalho e a flexibilização das normas reguladoras da relação capital/trabalho vieram acompanhadas de uma desregulamentação do tempo e do espaço de trabalho possibilitados pela modernização informacional. O espaço e o tempo, agora virtualizados, permitiram vivências simultâneas, flexíveis, fluídas e imateriais que, na perspectiva de Behring (2007), repercutiram negativamente no cotidiano dos trabalhadores.

É nesse cenário de crise do sistema capitalista que se gerou a precarização da relação de trabalho, que se apresenta como grande gerador de desigualdade social e de exclusão da classe trabalhadora, com maior impacto na população juvenil economicamente ativa, que se expressa através do avanço do desemprego nos anos 1990, em especial, o desemprego dos jovens, gerando demandas por políticas que reduzam as elevadas taxas de desocupação e que auxiliem o jovem a iniciar sua vida profissional. (POCHMANN, 2001).

Os jovens das camadas populares, cada vez mais cedo, pressionam os mercados de trabalho em busca de ocupação. Evidentemente, a debilidade orçamentária das famílias que não conseguem manter os jovens num estado de “moratória social” que lhes possibilite concluir a educação básica, é um dos fatores determinantes para o aumento da pressão por vagas no mercado de trabalho.

Entretanto, segundo Carrano, precisamos considerar que conseguir:

[...] trabalho e rendimento faz parte do jogo de busca por autonomia que os jovens jogam com as instituições – principalmente a instituição família. A pressão dos mercados de consumo e a

demanda por lazeres também são elementos que precisam ser levados em consideração na análise desta relação entre emprego, desemprego e inatividade dos jovens. (CARRANO, 2007, p. 31)

Não há consenso entre os autores sobre o lugar dos jovens no mercado de trabalho. Por exemplo, Carrano (2007), Castro & Abramovay (2002) e Novais (2005) defendem que na faixa etária de 15 a 18 anos os jovens precisam de políticas de garantia que possibilitem a conclusão da escolaridade básica, ou seja, a conclusão do ensino médio. Nesse sentido pesquisas anteriores³ demonstram que a conclusão do Ensino Médio é a melhor maneira de aumentar as chances do jovem em conquistar espaço no mercado de trabalho.

Os estudos econômicos do DIEESE (2008) demonstram que a variável escolaridade é a mais significativa na redução das desigualdades, tanto em relação ao acesso ao mercado quanto em relação à disparidade entre os rendimentos recebidos. Por que então não avançarmos para a definição de políticas públicas que garantam uma verdadeira universalização de qualidade da escola básica e para a garantia dos recursos sociais mínimos – na forma de transferência de renda diretamente para os jovens – para que estes possam concluir o Ensino Médio na idade adequada? Hoje, cerca de 82% dos jovens entre 15 a 17 anos estão na escola (idade considerada ideal para se cursar o Ensino Médio), mas, somente 43% cursam esse nível do ensino.

3. Relatório de Desenvolvimento Juvenil (2007); Pesquisa Juventude e Juventudes: o que une e o que separa (2006); Projeto Juventude Brasileira (2004).

Segundo Carrano (2007), em segundo lugar, as políticas públicas de primeiro emprego oscilaram, desde os governos de Fernando Henrique Cardoso até o de Dilma Rousseff, entre a busca de qualificação profissional apressada para mercados de trabalhos inexistentes e a criação de estratégias de baixa eficácia naquilo que diz respeito à colocação de jovens em postos de trabalho junto às empresas.

Parece haver, contudo, uma linha de pensamento que costura as diferentes iniciativas, ou seja, empurrar o jovem pobre para um mercado de postos de trabalho inexistentes. Algo que, em última instância, responsabiliza o jovem por sua condição de desempregado. Entre 2003, ano que foi criado o Programa Federal do Primeiro Emprego e transformado, em 2008, para Projovem Trabalhador, e 2006, dentre os quase 2,5 milhões de vagas foram criadas (segundo dados do IPEA/IBGE, 2008), os jovens entre 18 e 24 anos ocuparam somente 172 mil novas vagas. Esses dados falam por si só e atestam a ineficácia das políticas de primeiro emprego no Brasil.

No terceiro planejamento, o tema abordado foi *Meios de comunicação: integração ou exclusão?* Essa aula teve como situação desencadeadora o filme Escola sem preconceito. O filme trata de homofobia, acessibilidade, gênero e das diferentes formas de preconceito entre alunos e professores nas escolas. Apresenta e debate a temática do preconceito na escola, com a finalidade de esclarecer alunos e professores acerca dos traumas causados pelos atos de violência física ou psicológica que se passam no ambiente escolar, conhecidos mundialmente como *bullying*. O Filme traz como cenário a Escola Estadual Lyceu Paraibano, instituição pública de educação fundada em 1837. Alunos e educadores da Escola Estadual Lyceu Paraibano dão seus

depoimentos, que são entrecortados por análises de especialistas que aprofundam o tema da violência na escola na perspectiva dos Direitos Humanos e respeito às diferenças.

Em seguida a proposta pedagógica, que foi desenvolvida através da roda de diálogo, motiva a questão problematizadora que foi: *Minha escola tem preconceito?* A referida questão proporcionou o compartilhamento das impressões de cada aluno sobre homofobia, acessibilidade, gênero e sobre diferentes formas de preconceito presentes na escola.

No quarto planejamento, identificamos que o tema abordado foi: Ser um jovem cidadão no pleno exercício da cidadania é.... Essa aula teve como situação desencadeadora o filme *Exclusão social*, uma realidade brasileira. A trama discorre sobre a desigualdade social presente na sociedade brasileira. A proposta pedagógica que foi desenvolvida através da roda de diálogo motiva para a seguinte questão problematizadora: *Eu tenho direitos violados?* A referida questão proporcionou uma reflexão sobre realidade social e as causas que fundam e mantêm a pobreza, assim como essa realidade é vivenciada pelos jovens participantes do Projóvem Urbano que moram nas comunidades São Geraldo, Paulo Afonso II e Paturi. Fica evidente que essa atividade é centrada na reflexão sobre a prática cidadã que cada jovem exerce na vida cotidiana. Nessa direção a cidadania é entendida como a reivindicação de direitos e o exercício das responsabilidades referentes a um poder específico, logicamente, dentro de uma perspectiva de cidadania ativa e participativa e não meramente formal. (GARRETÓN, 1999). Realizando uma conectividade entre o

vivenciado no planejamento com a visão de cidadania de Gerretón e exposto anteriormente nos documentos oficiais do Projovem Urbano, que a educação faz parte dos direitos sociais do rol de cidadania, o Projovem tem como finalidade elevar o grau de escolaridade visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do Ensino Fundamental, de qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã.

Desse modo, fica evidente nos quatro planejamentos dos temas integradores que há uma relação direta com Educação em Direitos Humanos.

É igualmente por meio da educação em direitos humanos que se pode começar a mudar as percepções sociais radicais, discriminatórias e violentas, na maioria das vezes, legitimadoras das violações de direitos humanos. (TAVARES, 2007, p. 491)

Podemos considerar que os planejamentos analisados trazem diretamente uma relação com os três princípios da Educação em Direitos Humanos, quais sejam, integralidade, problematização e crítica da realidade e propositividade.

Assim, no planejamento são contemplados espaços para reflexão crítica da própria prática e na busca cooperativa de soluções para os problemas do dia a dia, permitindo a reflexão, problematização e afirmação de tais direitos sociais relacionados aos jovens e que preparam cidadãos conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças.

Considerações finais

O estudo revelou que o currículo do Projovem Urbano vem tendo sucesso e que gerou oportunidade, sendo considerado como uma *porta* para acessar o sistema educacional formal. Ficou evidente que a Educação em Direitos Humanos está presente no currículo do Projovem Urbano. Essa afirmação se consolida através da análise das atividades do Plano de Ação Comunitária e das Aulas Integradas, tendo como referência os princípios da *integralidade, problematização e crítica da realidade e propositividade*⁴, os quais fazem parte do rol dos princípios da Educação em Direitos Humanos.

Consideramos que esses princípios e os planejamentos de aulas integradas e analisadas, contemplam espaços para reflexão crítica da própria prática e busca cooperativa de soluções para os problemas do dia a dia, permitindo a reflexão, problematização e afirmação dos direitos sociais relacionados aos jovens e que prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças.

Já no Plano de Ação Comunitária, identificamos elementos que favorecem e fortalecem a EDH, que são eles: o incentivo ao trabalho coletivo e colaborativo; a oportunidade de realizar pesquisa empírica de conhecimento da realidade local, com visitas nas comunidades ao redor da escola e identificação de problemas sociais presentes

4. Ver Proposta curricular e metodológica para a incorporação da educação em direitos humanos na educação formal das crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos de idade. San José: IIDH, 2006.

na realidade local; contribuir com o desenvolvimento de lideranças juvenis e posteriormente seu engajamento em outras atividades livres que possibilitem desvincularem-se da violência, como também favorece a execução de ações de intervenção social junto com os jovens, educadores, comunidade escolar, parceiros da sociedade civil e órgãos governamentais.

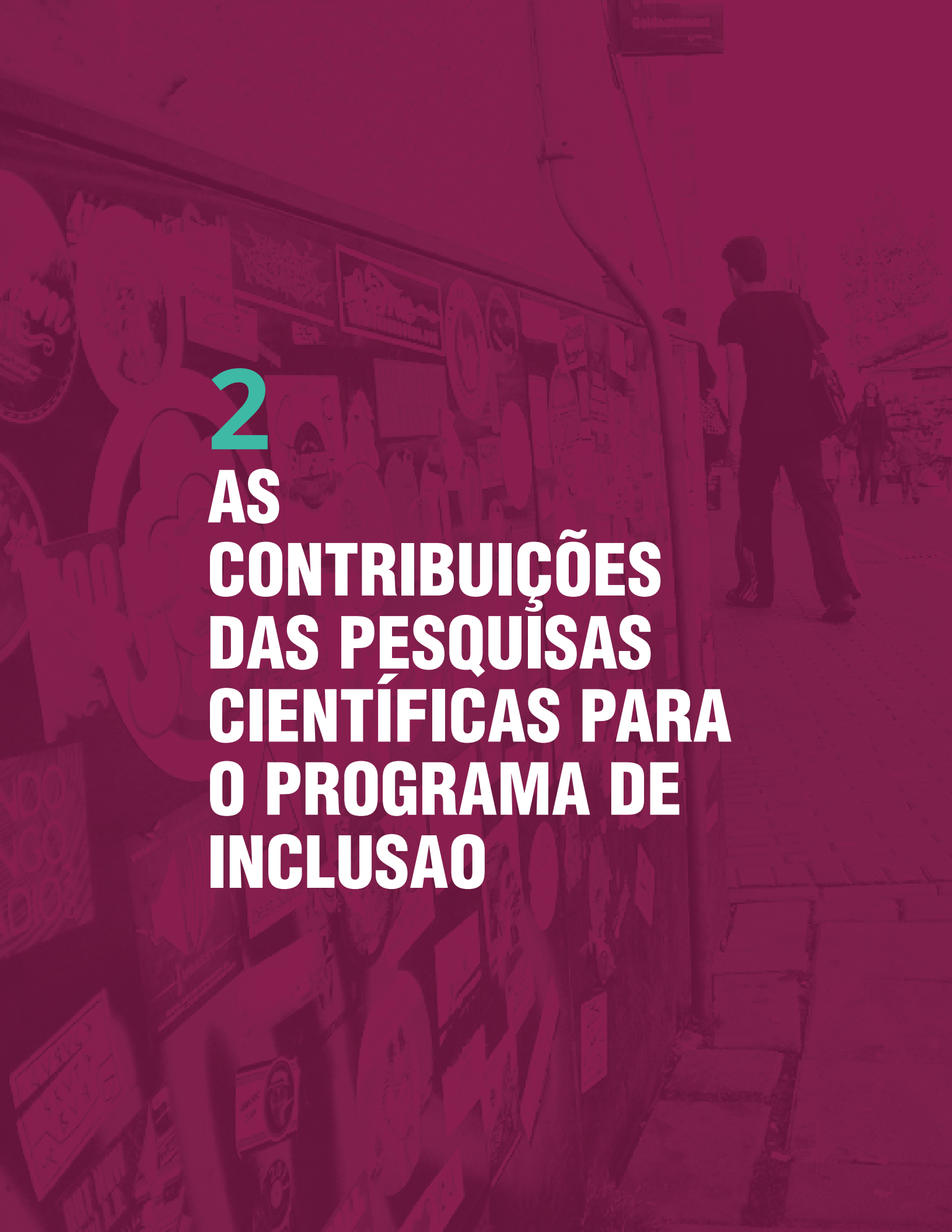
Os pressupostos que fundamentam a dimensão da Participação Cidadã no Projovem Urbano estão fortemente ancorados nos parâmetros e princípios da democracia participativa explicitados por Freire (2000): “a educação é um ato político”, portanto, o fazer educativo é um ato político de materialização da educação na perspectiva dos Direitos Humanos. Esse fazer da participação cidadã, por sua vez, encontra ressonância nos modos dos jovens viverem esse momento de seu ciclo de vida.

Assim, ficou evidente que no Projovem Urbano de João Pessoa, há utilização de estratégias metodológicas proativas e participativas que carregam no currículo ideias, princípios, atividades e ações educativas que comungam com Educação em Direitos Humanos e, nessa perspectiva, apresentam uma formação inovadora com um currículo que favorece a *participação cidadã* como ação socioeducativa presente no cotidiano escolar. Percebe-se que a promoção do diálogo entre diversos saberes é um componente presente ao longo de todo o processo educativo.

Referências

- BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/1179412/plano-nacional-de-educacao/17>. Acesso em: 10 ago. 2013.
- _____. **Lei n. 11.129**, de 30 de junho de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm. Acesso em: 19 ago. 2013.
- _____. **Lei n. 11.692**, de 10 de junho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm. Acesso em: 17 jul. 2013.
- _____. **Decreto n. 7.649**, de 21 de dezembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7649.htm. Acesso em: 12 ago. 2013.
- CARRANO, Paulo e DAYRELL, Juarez. **Jovens como sujeitos de direito**. Disponível em: <http://www.uff.br/obsjovem>. Acesso em: 06 jul. 2013.
- DIAS, Adelaide Alves. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**, João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GARRETÓN, Manuel. Cidadania, Integração Nacional e Educação: ideologia e consenso na América Latina. In: ALBALA-BERTRAND, Luis (org.). **Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa**. Campinas: Papirus, 1999.
- IIDH. **Proposta curricular e metodológica para a incorporação da educação em direitos humanos na educação formal das crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos de idade**. San José: IIDH, 2006.
- JOÃO PESSOA, **Plano de Ação Comunitária da Escola Municipal Durmeval Trigueiro Mendes**, Projovem Urbano de João Pessoa, 2012.
- _____. **Planejamento da aula dos temas integradores da Escola Municipal Durmeval Trigueiro Mendes**, Projovem Urbano de João Pessoa, 2012.
- SALGADO, M. Umbelina. **Manual do educador: orientações gerais**, Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012. – (Coleção Projovem Urbano).

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria G. et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 487-504.



2 **AS** **CONTRIBUIÇÕES** **DAS PESQUISAS** **CIENTÍFICAS PARA** **O PROGRAMA DE** **INCLUSÃO**

A etnografia educativa e o desafio da autonomia na aprendizagem escolar

José Benedito de Brito

Introdução

O discurso de que na escola, em geral, prevalece o autoritarismo e a imposição de ideias, é bastante recorrente no Brasil. Queixam-se, não por acaso, que o educando não se sente acolhido, confortável e instigado a aprender. Diante da vasta manifestação de pensamentos dessa natureza, parece-nos bastante pertinente indagar: uma relação de aprendizagem que estimule a autonomia e o diálogo entre professor e aluno ainda é possível no âmbito da escola pública brasileira? Ou todo o discurso de uma escola emancipadora é apenas falácia?

Estimular os educandos, numa perspectiva autônoma e emancipatória, e ser capaz de orientá-los para traçar seus próprios caminhos, constitui-se num instigante e permanente desafio para qualquer educador que se propõe mediar a aprendizagem. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo apresentar um breve relato de experiência bem-sucedida acerca das oportunidades de pensar o espaço geográfico através de um curioso e imaginativo exercício de pesquisa a partir da apreciação e apreensão de imagens da cidade de João Pessoa.

A experiência educativa ocorreu na turma dois, numa escola pública municipal no bairro de Cruz das Armas, João Pessoa/PB,

durante as aulas de Ciências Humanas no Projovem Urbano, matéria constituída das disciplinas Geografia e História.

O processo de ensino-aprendizagem requer, antes de tudo, o respeito, a liberdade de pensar e a autonomia do educando para poder mergulhar nas entranhas das dúvidas e das inquietações humanas. Garantir esse direito é um dever, como afirma Paulo Freire: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”, (p. 66).

Do ponto de vista etimológico, a palavra autonomia, como afirma Oreste Preti, remete-nos a ideia “de governar por si”, ou de tomar suas próprias decisões. Nesse sentido, não deveríamos reconhecer processo educativo que não fosse libertador, pois, a governança é um ato de liberdade, de consciência de si e do nosso papel enquanto sujeito social. Ser autônomo é ser capaz de direcionar suas buscas e traçar seus caminhos, caminhar com os próprios pés exercendo sua cidadania. Do contrário, quando a reprodução de conteúdo predomina em qualquer espaço de aprendizagem, impossibilitando a autonomia do indivíduo, isso é adestramento. Numa dimensão ontológica, autonomia é a faculdade de se reconhecer enquanto sujeito social de ter consciência da sua incompletude enquanto indivíduo que está inserido em um meio social e, por isso, reconstruir-se na coletividade. Ser autônomo é se pronunciar, posicionar-se na coletividade da qual fazemos parte, assim, como afirma Freire: “Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas, a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito, também, da história”, (p. 60). Nesse sentido, Freire nos remete ao desafio de assumir nosso papel enquanto sujeito social numa pers-

pectiva política e autônoma, adotando postura ética, profissional e consequente. Noutra dimensão, Preti afirma que a autonomia requer o comprometimento espiritual, viés afetivo, “ninguém é bruto em demasia”¹ para não ser capaz de se envolver de corpo e alma numa venturosa conquista, seja qual for a natureza. O entusiasmo é fruto da sedução, do espanto, do pasmo diante de cada descoberta ou da simples possibilidade de poder vir a descobrir algo novo. Mas o envolvimento afetivo não é suficiente para garantir o sucesso. É preciso escolher os caminhos a serem trilhados para alcançar os objetivos, definir, portanto, uma metodologia e garantir os instrumentos necessários para a empreitada ser efetivamente realizada e, por fim, operacionalizar de forma racional a partir de um planejamento, as ações a que se propõe realizar no tempo e espaço disponíveis.

Com base nesses pressupostos e por meio de um curioso e imaginativo exercício de aprendizagem, a partir de imagens fotográficas, conforme afirmamos anteriormente, procuramos durante as aulas de Ciências Humanas estimular os educandos do Projovem Urbano a desenvolver um estudo do espaço urbano da cidade de João Pessoa.

O desafio da autonomia na aprendizagem escolar

Julgando-se incapaz de adentrar-se no fascinante mundo da palavra escrita e, por meio desse artifício, decifrar os mistérios das

1. Bartolomeu Campos de Queirós in: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000300014, em 06/10/2014.

palavras, Graciliano Ramos, quando menino, depois de ter se decepcionado com o ensino na sala de aula e com a indiferença do pai a respeito de suas buscas, recorre a sua prima, Emília, para se queixar da ignorância que o aprisionava. Emília o surpreende com uma pergunta desconcertante:

[...] Emília respondeu com uma pergunta que me espantou. Por que não me arriscava a tentar a leitura sozinho?
Longamente lhe expus a minha fraqueza mental, a impossibilidade de compreender as palavras difíceis, sobretudo na ordem terrível em que se juntavam. Se eu fosse como os outros, bem; mas era bruto em demasia, todos me achavam bruto em demasia. (Ramos, p. 190).

Diante dos argumentos do menino Graciliano, Emília não se rendera e contra-argumentara, com novas indagações: *...por que não conseguiria eu adivinhar a página aberta diante dos meus olhos? Não distinguia as letras? Não sabia reuni-las e formar palavras? [...], (idem).* Emília, ao contrário do que se esperava, não se colocou na atitude de dirigir o menino a leitura, ensinando-o, mas procurou desconcertá-lo, indagando-o, propondo-lhe assumir o desafio de construir os passos de sua própria liberdade. Aprender é libertar-se.

Como afirma Freire, o ser humano é o único animal que pode apreender:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir *a lição*

dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (p. 77).

Educar é estimular a apreensão da realidade. É exercitar a liberdade. Quem é livre pensa e age consciente de seus atos. Temos visto, em pleno século XXI, muitos professores insistindo no velho método da reprodução de conteúdos. Não nos espantamos, uma vez que a escola a qual frequentáramos e na qual fomos formados, instruiu-nos para exercer tal função: ensinar. Quem ensina, parte do princípio de que sabe algo e transmitirá esse saber para alguém, alguém que não sabe. Essa posição de sabedor, no processo de ensino, parece-nos perigosa e arbitrária. Perigosa porque atribui ao professor um falso *status* de superioridade, ele é detentor do saber. Ora, num tempo no qual as informações circulam em velocidades e intensidade estonteantes, é fato que ninguém domina quase nada do conhecimento que é produzido a cada fração de segundo por todos os recantos do mundo. É arbitrária porque impõe, sem que o educando tenha o direito de fazer escolhas, os rumos de sua vida educativa. A escolha é um princípio fundamental para o exercício da liberdade. Livres, podemos sonhar e fazer nossas escolhas, traçar nossas rotas, romper as algemas da ignorância que nos aprisionam.

Não podemos crer numa relação de aprendizagem construída com base no autoritarismo, na imposição de ideias. Ao contrário, temos que apostar em processos educativos construídos com base no respeito mútuo, na sedução e na cumplicidade. O educando precisa se sentir acolhido e instigado a aprender. E não há aprendizado que

não parta de um ou de um conjunto de indagações, *quem parte de evidências nada tem a aprender*, observa Pedro Demo. O educador, nessa perspectiva, por ser mais experiente, tem o papel de estimular o educando nas buscas por possíveis respostas às suas inquietações e dúvidas. Buscar respostas é, antes de tudo, desconcertar-nos, pois, quando investigamos abrimos um leque de possibilidades e incertezas. Desta forma, desarranjamos nossas convicções acerca de um determinado objeto para, através da pesquisa, dar lugar a uma ideia nova, conceito ou resultado. Esse deve ser o princípio essencial da pesquisa e a base fundamental do ensino. Nessa perspectiva, Lane de Souza Cavalcanti afirma que:

Por meio da visão socioconstrutivista, considera-se o ensino a construção de conhecimentos pelo aluno. A afirmação anterior é a premissa inicial que tem permitido formular uma série de desdobramentos orientadores para o ensino de Geografia: o aluno é o sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, afetivo e social; o professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno; a mediação própria do trabalho do professor é a de favorecer/propiciar a interação (encontro/confronto). Nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante de seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem). (p. 67).

Assim, compreendemos que o processo de apropriação do conhecimento é antes um permanente desarranjo de convicções que propriamente um acúmulo de conceitos e resultados. Portanto, assim, o educador exerce a função de mediador do processo de aprendizagem – qual fez Emília quando desarranjou os argumentos do meni-

no, preocupando-se, sobretudo com a autonomia, a criatividade e a criticidade para a emancipação dele. Ninguém ensina uma criança a brincar. Mas ela descobre por si a magia, o encanto do brinquedo e brinca porque o brinquedo a seduz. E seduzida ela aprende. Esse é um dos grandes desafios da educação: seduzir. Com base nesse conjunto de convicções é que fundamentamos a experiência que segue.

Algumas considerações metodológicas

As aulas do Projovem Urbano estão divididas em seis círculos educativos chamados de Unidades Formativas (UF). Cada UF tem a duração de três meses e são norteadas por um tema integrador que tem a função de articular os conteúdos das diversas disciplinas do currículo formativo. A proposta da etnografia surgiu durante o desdobramento da UF II, na qual o tema integrador “Viver a Cidade”, propunha estudar o espaço urbano e discutir os anseios da juventude na cidade.

Para desenvolver o trabalho, inicialmente, propusemos aos educandos que fizéssemos uma etnografia educativa pelos principais centros de comércio e turismo da cidade, onde poderíamos ver e sentir os lugares, além de conversar com as pessoas acerca do tema sugerido: “viver a cidade”; objeto da nossa reflexão. Dentre o grupo de vinte e três alunos presentes na classe, cinco concordaram de imediato. Mas a outra parte, constituída sobretudo por mulheres, pôs água fria nos nossos ânimos, argumentando a dificuldade de sair de casa devido aos afazeres domésticos. Zelar a casa, cuidar das crianças e levá-las para

escola, preparar as refeições, ou fazer faxinas como diarista constitui, segundo elas, uma laboriosa e exaustiva rotina que as impede de sair de casa. Além desses entraves, três delas enfatizaram que seus maridos não permitiriam que elas saíssem do lar. A partir desses empecilhos pedimos que o grupo sugerisse saídas para superarmos as limitações expostas. Dentre outras possibilidades apresentadas, duas pareceram ao grupo mais adequadas: fotografar e filmar os lugares. Após uma rodada de debates a respeito do processo de captura das imagens, fomos constatando que ninguém dominava as ferramentas para edição das imagens que seriam coletadas por meio das câmeras filmadoras e que o uso da fotografia, através do celular, facilitaria o trabalho, caso optássemos por usar o laboratório de informática da escola para edição das imagens. Definidos os meios, precisávamos ajustar os aspectos práticos. Quem faria as fotografias? Quais lugares da cidade seriam fotografados? Quem faria a edição das imagens para serem exibidas nas aulas seguintes? Essas questões nortearam a discussão por cerca de trinta minutos de reflexões e resultaram na indicação de três lugares da cidade: o Varadouro, o entorno do Parque Sólon de Lucena, conhecido por Lagoa, e as orlas das praias do Cabo Branco e Tambaú. Três lugares ocupados predominantemente por atividades comerciais e turísticas, motivos que influenciaram a indicação dos lugares pelos educandos.

Logo, três alunos, dois homens e uma mulher, dispuseram-se a realizar o trabalho de fotografar os lugares sugeridos, mas cada um ficaria responsável por uma parte da empreitada.

Para entendermos o que e qual seria o volume do trabalho, expusemos que seria necessário fazer, além das fotografias, um estudo

desses lugares. Para isso, teríamos que nos organizar para pesquisar a história da cidade, do contrário o trabalho ficaria incompleto e não teríamos o embasamento suficiente para que pudéssemos analisar os lugares fotografados. A ideia de estudar a cidade fez o grupo recuar, argumentado que o trabalho seria demasiado volumoso, que nesse caso seria mais produtivo optarmos por um lugar apenas. Posta a situação e não havendo entre os alunos argumentos contrários, novo debate foi estabelecido para definir qual seria o lugar, dentre os três sugeridos, no qual executaríamos o trabalho fotográfico. Não chegando a um consenso entre o grupo, submetemos os três espaços a votação. O lugar que obtivesse o maior número de votos seria o escolhido. Ganhou o Varadouro com quatorze votos de vinte e três.

O processo de captura das imagens se estendeu por cerca de uma semana². Várias fotografias foram feitas por dois dos três alunos que haviam sido designados para executar a empreitada. Com as imagens em mãos, levamos todo o material fotografado ao laboratório de informática da escola e com a turma selecionamos dez imagens consideradas pelo grupo como sendo as mais expressivas e que se adequariam melhor para nortear nossa discussão acerca do tema “viver a cidade”.

2. O trabalho de captura das imagens foi executado no período de 10 a 16 de setembro de 2012 e a edição foi realizada no laboratório da Escola no dia 13 de setembro para que fizéssemos o debate nas quatro aulas seguintes a partir do dia 14 do mesmo mês.

O espaço escolhido: Varadouro, uma porta de abandono histórico na cidade

A cidade é fruto da produção histórica de um ou de um conjunto de povos. Ao adequar e atribuir sentidos ao lugar por meio dos diversos arranjos sociais e econômicos, o ser humano produz espaço, o espaço geográfico que, como afirma Carlos, é um processo incessante:

O espaço geográfico não é estático, mas uma produção humana contínua, um “fazer incessante”. É um produto histórico que se originou historicamente; não é um palco das atividades humanas. [...]. (Carlos p. 31).

Essa dinâmica permanente de construção de sentidos, fruto das relações de trabalho e convivência social para tornar o lugar adequado às necessidades e interesses humanos, segue a lógica e a ordem econômica e social vigente de cada tempo histórico. Nesse sentido, o Centro Histórico de João Pessoa, embora aparentemente parado no tempo e fadado a ser ruína, como ocorre com a maior parte das edificações comerciais e residenciais dos lugares históricos da cidade, está inserido nessa racionalidade. O Varadouro constitui um dos patrimônios mais relevantes do Brasil e, incontestavelmente, o mais importante do estado da Paraíba. Ele contém parte fundamental dos quatrocentos e trinta anos de história da cidade de João Pessoa, um legado de extremo valor cultural para compreendermos o processo de configuração das cidades e do território brasileiro.

Embora a maioria dos casarões, sobrados e praças estejam abandonados às intempéries do tempo, afirma Ítalo Calvino:

[...] a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos para-raios, nos mastros das bandeiras [...]. (Calvino, 1990).

As janelas quebradas, as fachadas e sacadas desbotadas dos sobrados, a linha férrea, o Porto do Capim, o Hotel Globo, a Estação Ferroviária, enfim, todas as edificações da velha cidade não somente contêm um fragmento da história paraibana e do Brasil, mas dorme a espera de uma ressignificação do seu papel na atual configuração da cidade pessoense e constitui uma porta de oportunidades para pensarmos a vida urbana.

Viver a cidade é pensar nas múltiplas possibilidades que a cidade pode propiciar, é enxergar o espaço urbano como porta aberta para a realização dos sonhos e das fantasias da juventude, pois, a cidade, como enfatizamos anteriormente, não é estanque, nem tampouco cenário, mas sim espaço da vida cotidiana no qual se constroem as múltiplas relações humanas.

Para instigar a reflexão acerca das acepções da palavra “porta”, bastante recorrente na fala dos educandos quando se referem a oportunidades, recorreremos à poesia do poeta paraibano Alberes Mendonça. Durante a aula do dia 14 de setembro, após vermos os *slides* com imagens da cidade de João Pessoa, entregamos para cada educando uma cópia do poema “Porta”. Em seguida, a partir de uma leitura co-

letiva, pedimos que cada um fizesse uma reflexão silenciosa sobre o poema e relacionasse o texto poético com as imagens da cidade.

Porta³

Uma porta se fecha,
Outra porta se abre.
Quantas portas terei?
Quantas portas me cabe?
Qual o caminho, não importa?
Uma porta se fecha,
Outra porta se abre.
Força do vento? Talvez!
Obra do acaso? Quem sabe?!
Na vida é sempre assim:
Uma porta se fecha,
Outra porta se abre.
Quantas frestas na porta?
Quantas portas em festa?
Uma porta se abre,
Outra porta se fecha.
Quantas portas comportam
Outras portas fechadas?
Das minhas portas abertas
Apenas uma me leva
Ao cômodo nada.

3. Alberes Mendonça / www.alberesmendonca.blogspot.com em 10 de setembro de 2012.

Depois, solicitamos que em grupo de quatro pessoas discutissem e escrevessem uma frase sobre o sentido da palavra “porta” para o grupo. O trabalho resultou em várias formulações, dentre as quais: “Porta é uma oportunidade que a gente tem de conseguir alguma coisa, mas, é também um lugar por onde a gente passa para entrar em casa”; “A vida é cheia de oportunidades, mas alguns preferem entrar pela porta das drogas e da prostituição... É a porta do mal caminho”; “Nem todo mundo aproveita as portas que se abrem para eles. Às vezes, Deus abre as portas e as pessoas rejeitam, porque só pensam em curtir em festa, bebida e drogas”; “A porta é uma chance muito legal de trabalhar e vencer na vida”; “A cidade é uma porta para entrar no trabalho”; “É uma porta para se divertir, também”.

Nosso propósito não era interpretar a poesia, uma vez que cremos que esse trabalho seria inadequado a nossa pretensão, mas sim mergulhar nas percepções e sensações de leitura provocadas pelo poema na alma dos educandos, extraíndo deles sua subjetividade, os elementos que nos permitissem estimular a reflexão acerca do espaço geográfico como lugar do sonho, dos anseios, da projeção e dos receios dos educandos.

O parto é a primeira porta pela qual somos lançados à estranha realidade do mundo para conquistar a liberdade, “uma porta se fecha, outra porta se abre”. Fecha-se a confortável e cômoda porta da segurança no ventre materno e se abre a porta para o desconhecido e vasto mundo da competição, da incessante busca pela realização pessoal, busca que só se encerra no lado extremo do nascimento, a morte. E até lá! “Quantas portas terei? Quantas portas me cabe?”, indaga o poeta.

Se para os alunos do Projovem Urbano a cidade se constitui de portas de oportunidades para galgar melhores condições de vida, sobretudo por meio do trabalho, para nós educadores a cidade é um conjunto de portas escancaradas para que possamos mediar ações desconcertantes e libertadoras de aprendizagens e cidadania. Nesse sentido, cabe-nos instigar os educandos a pensar: quais as portas conhecidas por eles para viver e construir a cidade? Um trabalho desafiador e não muito simples, como observa Pontuschka:

O trabalho do professor do ensino fundamental e médio é complexo, pois além de realizar a leitura do espaço geográfico, ou dos espaços geográficos, precisa fazer a leitura da realidade específica de seus alunos e daquilo que eles conhecem sobre o espaço geográfico; compreender de onde se originaram seus conhecimentos e suas representações, fruto da vivência, do senso comum. Que conhecimentos podem se traduzir em “não-conhecer” ou falso conhecimento. Só então o professor estará apto a propor problemas desafiadores de caráter geográfico para a ânsia de conhecimento que a criança e o adolescente possuem mas que, muitas vezes, não têm a oportunidade de externar na escola, em decorrência dos métodos passivos utilizados pelo docente. (p. 131, 132).

“Quantas portas terei? Quantas portas me cabem?” Impossível saber. Mas para a maioria dos jovens que não concluíram o Ensino Fundamental pelas vias do processo educativo regular durante sua adolescência, o Projovem Urbano talvez seja a última porta para retomar os estudos. “Obra do acaso?” Seguramente, não!

De posse das imagens da cidade propusemos que analisássemos as fotografias tendo como base três perguntas: Que portas a cidade abre para a juventude? Que portas você gostaria que fossem abertas? Viver e construir a cidade: uma realidade ou utopia para juventude?

Reflexões colhidas a partir das respostas da turma

Ao analisar as imagens, uma das constatações mais recorrentes no debate foi a de que os jovens que vivem em condição de pobreza não vivem a cidade, apesar de morar nela. Do grupo presente no dia do debate, vinte e nove educandos, apenas três afirmaram frequentar teatro com regularidade, cinco vão a shows, especialmente quando são gratuitos, nenhum frequenta bibliotecas, vinte e dois frequentam com regularidade as praias de Tambaú, Cabo Branco e, às vezes, Jacumã, a cerca de trinta quilômetros da cidade de João Pessoa, e apenas dois afirmaram já ter frequentado restaurantes na orla da cidade. Outro fato curioso é que apenas quatro alunos disseram já ter ido ao centro histórico da cidade à passeio, sem compromissos de trabalho ou para fazer algum tipo de compra. Duas jovens mães declararam nunca terem ido a outro lugar da cidade além do centro comercial. Isso demonstra que o cotidiano dos jovens que constituem o Projóvem Urbano é permeado por um conjunto de relações subjetivas de interdependência que, às vezes, estancam a autonomia e sobretudo a busca por novas oportunidades. Nessa dimensão, as mulheres são as mais vulneráveis, pois, além dos problemas de ordem econômica e de natureza familiar, quase sempre dependem dos seus maridos, que interferem em suas escolhas.

As razões apresentadas para tal estranhamento à cidade foram as mais diversas. No entanto, a questão da falta de condições financeiras predominou. Essa constatação nos permite afirmar que a falta de oportunidades, portas para viver a cidade, está estreitamente vinculada à desigualdade social que gera pobreza e exclusão. “Na vida é sempre assim: uma porta se fecha”, a porta das oportunidades de educação de qualidade, saúde, lazer e emprego digno, “outra porta se abre”, a porta da exclusão e da pobreza. Mas será que há alguma fresta na porta que se fechou para termos acesso às portas em festa do banquete social? Ou resta apenas uma porta aberta, a que leva, como afirma o poeta, ao cômodo nada?

Vinte e seis educandos, dentre os presentes na sala afirmaram que só a porta dos estudos será capaz de remi-los da pobreza. Um afirmou crer que a porta é a Mega Sena e dois disseram não acreditar em saídas.

Não há na cidade um espaço que esteja voltado para estimular a criatividade e os sonhos da juventude. Um lugar para expressar suas ideias. Seria necessário criar um grande laboratório para os jovens realizarem seus experimentos, expressarem suas ideias, exibirem seus inventos, sua visão e expectativas de futuro. Um lugar que tivesse não somente a cara, mas o espírito pulsante da juventude. O Varadouro poderia ser esse lugar da convivência e da cumplicidade entre o passado e o presente, mas com os olhos abertos para o futuro.

Estimulados a fantasiar o Varadouro como sendo esse possível espaço, os educandos identificaram o Centro Histórico não apenas como um espaço de tradição comercial e de vocação para o turismo, mas sim um espaço que poderia comportar de forma integrada

atividades de lazer, trabalho, e, sobretudo, de caráter educativo. No entanto, para que esses potenciais fossem de fato desenvolvidos – enfatizaram – seria necessário que houvesse um projeto de desenvolvimento cultural e econômico na cidade. Um projeto arrojado, no qual se contemplasse a revitalização das edificações no Centro Histórico, a reutilização das residências, estímulo à produção e comércio de artesanato, reforma e reestruturação da rodoviária, recuperação e reaproveitamento da fábrica Matarazzo como centro de cultura e lazer para a juventude. Nesse possível centro poderia ser instalado um *campus* da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) voltado para artes como música, literatura, teatro, dança, plásticas e cinema, com bolsas de estudos sobretudo para as mães que vivem em condição de pobreza econômica e social. Seria necessário equilibrar a beleza e o valor do patrimônio histórico com as demandas e anseios da juventude na contemporaneidade.

Um projeto dessa dimensão teria que levar em consideração aspectos de natureza ambiental e cidadania como o desenvolvimento de infraestrutura em esgoto e estação de tratamento dos resíduos domésticos e comerciais; recuperação do Rio Sanhauá; segurança pública e sistema eficiente de circulação de transporte coletivo e particular.

Seriam essas as portas que os jovens da turma dois gostariam que fossem abertas no Varadouro.

Reflexões sem a pretensão de serem conclusivas

Nos diz Carlos que “O modo de ocupação de determinado lugar da cidade se dá a partir da necessidade de realização de determinada ação, seja de produzir, consumir, habitar ou viver”. (2007, p. 45).

Quais são as reais necessidades que a administração pública e os urbanistas compreendem ser significativas para o Varadouro? Seriam essas necessidades transformadas em ações concretas, antes que as intempéries do tempo e das ações humanas ruíssem por completo o lugar?

A etnografia propriamente dita, na qual pretendíamos levar os educandos *in loco* para apreender a cidade, como pudemos observar, não fluiu. No entanto, as limitações e obstáculos que nos surpreenderam não tiraram a possibilidade de refletir sobre a cidade. Procuramos nos adequar aos meios disponíveis, sem perder de vista o foco pedagógico, o estímulo e a autonomia no processo de aprendizagem dos educandos.

Por fim, e ao contrário do que é recorrente em muitos debates, especialmente na mídia, estamos plenamente convencidos de que a juventude que vive em condição de pobreza sonha em morar e viver a cidade, mesmo convencidos de que isso seja uma utopia.

Ainda, e sobretudo, podemos afirmar que uma relação harmoniosa entre professor e aluno será sempre possível, desde que pautada no respeito e na cumplicidade. Cumplicidade só existe quando há participação, colaboração, parceria e reconhecimento mútuo. O educador precisa seduzir o educando, fazê-lo acreditar que ele de fato é

capaz de superar seus medos, suas frustrações e ir sempre adiante, errando, vacilando, mas sempre construindo seus caminhos rumo à liberdade. Aprender é libertar-se!

Referências

- CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo, Cia das Letras, 1990.
- CARLOS, Ana Fani A. **A cidade**. São Paulo, Contexto, 2007.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade. Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino, in: Castellar, Sonia, **Educação geográfica, teorias e práticas docentes**. São Paulo, Contexto, 2005.
- DEMO, Pedro. A construção científica. In: _____. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo, Atlas, 1987, pp. 29 – 51.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. saberes necessários à prática educativa, 24ª edição, São Paulo, Paz e Terra, 2002.
- PONTUSCHKA, Níbia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: Carlos, Ana Fani. Alessandro, **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo, Contexto, 1999.
- PRETI, Oreste. **Autonomia do aprendiz na educação a distância**. Cuiabá: UFMT/NEAD, 2005.
- RAMOS, Graciliano. Capítulo “**Os astrônomos**”. Infância, São Paulo, Record, 2002.

Letramento para o ensino de língua inglesa e o currículo no Projovem: uma possibilidade viável e desejada

Kleber de Araújo

Na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.
(Paulo Freire, 1996).

Introdução

A aprendizagem de uma língua estrangeira, em especial o Inglês, é um fenômeno complexo, porque envolve outras nuances, como os aspectos socioeconômicos e culturais, os quais não podemos refutar ou ignorar, principalmente quando levamos em consideração a formação de um aprendiz participante, reflexivo e crítico como é o público do Projovem¹.

1. PROJOVEM é o Programa Nacional de Inclusão de Jovens aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 2/2005, de 16/03/2005 e Resolução CNE/CEB nº 3/2006, de 15/08/2006, com a finalidade de executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, previsto no art. 81 da LDB nº 9.394/96, a elevação da escolaridade dos jovens, visando à conclusão do Ensino Fundamental (SALGADO, 2012, p. 13)

A proposta deste artigo é refletir sobre a possível viabilidade do letramento no Programa para que possa ensinar e aprender a língua estrangeira, de forma que a prática social nela implícita seja a força propulsora, que leve os jovens a desenvolver suas habilidades e envolvam os mesmos em atividades humanas de interação em contextos reais. Nisso, serão construídos os fundamentos básicos no estudo e aprendizagem de uma língua.

Desde a sua implantação em João Pessoa no ano de 2006, o autor deste artigo teve o privilégio de trabalhar no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) como Educador de Língua Inglesa (doravante, LI), na época, ainda em caráter experimental e em fase de alguns redimensionamentos na promoção de um Projeto Pedagógico Integrado (PPI) mais consistente, refletiu sobre algumas inquietações no que tange ao processo de ensino-aprendizagem da LI.

Com o decorrer de sua execução, houve mudanças nos materiais pedagógicos utilizados no Programa – tanto do Manual do Educador quanto do Guia do Estudante que são os aportes usados nas disciplinas específicas, como é o caso da LI. Porém, com a experiência de educador em outros espaços, a experiência com o próprio Programa, bem como os conhecimentos, a formação e o “lugar” dos jovens que dele participam, chegou-se a reflexão de que mesmo com o esforço na melhoria do material didático e da proposta pedagógica ainda se encontrava uma grande lacuna entre a proposta do Programa, do Currículo e a aprendizagem significativa da LI, haja vista, dentre outros fatores, a demanda vinda dos jovens no que tange ao desconhecimento da importância de aprender uma segunda língua, o nível

de aprendizagem insatisfatória da língua revelada pela maioria dos jovens e pela heterogeneidade dos participantes (aberto a todos os jovens que não concluíram o Ensino Fundamental), já que se tratava de um programa de inclusão.

Mesmo com o comprometimento e dedicação dos educadores frente ao Projeto, dos recursos didáticos utilizados, da metodologia diferenciada, dos planejamentos e das formações continuadas proporcionadas ao executar o Programa, esses não eram suficientes para proporcionar as condições ideais, nem um trabalho como fonte de realização pessoal e profissional no sentido de levar a uma aprendizagem mais efetiva da LI.

Assim, nasceu a ideia de repensar o ensino de LI no Projóvém. Sabe-se que a Língua Estrangeira (doravante, LE) representa uma das mais belas formas de acessar diferentes culturas, conhecer e participar do mundo contemporâneo. Dessa maneira, a perspectiva do letramento poderá ser uma alternativa como prática pedagógica e um caminho viável dentro dessa diversidade e globalização das quais os jovens do Programa estão inseridos.

Defende-se neste artigo uma reflexão que nos conduza a uma reorientação para um ensino que promova o crescimento dos participantes do programa e também dos educadores, a busca de um ensino-aprendizagem significativo da LI. E uma das possibilidades para isso, já constatada nas Orientações Curriculares Nacionais para as escolas brasileiras, é o foco no letramento.

Com essa possibilidade da inserção do letramento no Projóvém, se evitaria reproduzir o que muitos teóricos da LI apontam como paradoxal e que já há muitos anos não funcionam na escola regular.

Não reproduzir o que não funciona na escola regular

Na condição de professor de LI por quase vinte e cinco anos em instituições privadas, públicas, cursos pré-vestibular, escola de idiomas e programas de inclusão social, o autor deste artigo traz algumas reflexões, provocações e possibilidades sobre o processo de ensino e aprendizagem de Inglês como LE.

Inicia-se com a seguinte provocação: as orientações trazidas aos professores de LI pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quanto às habilidades e competências das línguas estrangeiras modernas dão ênfase à “comunicação como ferramenta imprescindível, no mundo moderno, com vistas à formação pessoal, acadêmica ou profissional [...]” (BRASIL, 1999, p. 132).

Ora, para que alcancemos a habilidade da comunicação, faz-se necessário desenvolver outras habilidades que a antecede – ouvir, falar, ler e escrever! E, para concretizá-las, há um longo e importante processo, ou seja, não podemos obtê-las de uma hora para outra. Diante disso, indaga-se: a carga horária de LI nos permitiria? Que materiais seriam utilizados nesse processo? Eles seriam suficientes? Os alunos teriam acesso aos materiais utilizados? Quais textos seriam lidos? Seriam textos técnicos ou literários? Quem os escolheria? Como seriam as aulas? Como seria o contato entre o professor e o aluno? A lista é inacabada.

Segundo pesquisadores como Ballalai (1982) e Lopes (1986), há anos que o ensino de LI na maioria das escolas regulares, tem se pautado em pontos gramaticais e vocabulários específicos, desconsi-

derando aspectos humanistas absolutamente relevantes, assim como as práticas sociais que envolvem a linguagem.

Entretanto, no nosso país, percebe-se que o domínio de LE se tornou cada vez mais fator de prestígio social e cada vez menos direito do cidadão, mesmo sendo garantida na LDB como uma disciplina obrigatória. Daí, a importância dos educadores de LI se apropriarem de atitudes e posturas mais incluídas.

É comum se ouvir no espaço escolar afirmações como: “já que ninguém aprende língua estrangeira na escola pública, o melhor que se faz é tirá-las do currículo” ou “o aluno de escola pública não precisa saber de língua estrangeira, pois eles não aprendem português quanto mais inglês”. A lista é interminável, mas, para não me estender muito nesse aspecto, apenas considero que essas afirmações são tendenciosas e perigosas.

Nessa linha de raciocínio, ao analisar a primeira afirmação acima também não se aprende português, matemática etc.; e isso, acarretaria a exclusão de todas as disciplinas. Sabe-se que a dificuldade de dominar outras disciplinas, ao término do Ensino Fundamental, é a mesma. Embora seja inegável que, em geral, a qualidade do ensino da LI esteja muito aquém do que se é esperado na escola regular, principalmente por não ser pensado a partir da função social da língua estrangeira, conforme é sugerido pelo Projovem no seu currículo integrado.

Com relação à segunda afirmação supra citada, ela é preconceituosa e parece deixar implícito que o currículo deve ser definido a partir da classe social do aluno que frequenta a escola pública, ou seja, observa-se que ao mesmo tempo em que a LE foi desvalorizada

no currículo da escola pública, no setor particular aumentou exponencialmente nos últimos anos o número de escolas de idiomas. Será que isso foi uma mera coincidência?

Como afirma Leffa (2009):

Na prática, porém, o que se cria é o ritual externo do ensino, com a liturgia da sala de aula, a seriação do currículo, o cerimonial das formaturas. Por baixo desse ritual, criam-se todas as barreiras possíveis para que a aprendizagem não ocorra, impondo-se ao mundo do faz de conta [...] o que interessa, do ponto de vista político, é afirmar a inserção; não realizá-la (p. 116).

Como a própria sociedade é participante na criação de mecanismos de exclusão, poderá impedir que o aluno menos favorecido economicamente tenha acesso aos espaços ditos privilegiado dos falantes de uma LE. Dentre esses mecanismos destacam-se: difundir a ideia de que o pobre não precisa aprender uma LE porque ele não vai ter oportunidade de viajar para fora do país ou de usar esse conhecimento; argumentar que a escola pública não tem condições de ensinar uma LE pela falta de professores preparados e/ou pela falta de recursos e estrutura e, a ideia da autoexclusão do aluno, ou seja, que ele não deseja e não quer aprender uma LE.

Tanto a Psicologia quanto a Psicanálise trazem em sua fundamentação teórica elementos que nos ajudam a compreender a questão da subjetividade nessa relação tríade que se estabelece entre o desejo do professor, do aluno e do conteúdo a ser aprendido. Segundo Marinho (2014),

Quem ocupa a cadeira de um docente, inicialmente deseja ser desejado. O professor é antes de tudo um sedutor. Ele deseja o amor de seus discípulos e quando o obtém sente-se valorizado, preenchido coisas boas. Ele quer que seus alunos desejem e amem seu conhecimento [...] quando o professor sente que seu conhecimento é rejeitado pelos alunos, ele sente-se igualmente rejeitado (p. 1).

Ao considerar que o educador de LI seja um agente incluyente, este deve utilizar como premissa básica a ideia de pertencimento a algum grupo. Ele poderá ampliar o desejo para não ficar apenas em si mesmo, mas incluir e respeitar o desejo do aluno. Isso não é atitude comum que se vê na maioria das escolas públicas de nosso país.

O diferencial no Projóvem

O Projóvem Urbano propõe reunir teoria e prática, formação e ação, explorando a dimensão educativa tanto do trabalho como da participação cidadã para que possam se fortalecer mutuamente, cada uma delas deve se desenvolver plenamente em consonância com as demandas para uma inserção plena, criativa e produtiva na sociedade contemporânea.

No Projóvem Urbano o currículo é organizado como uma rede resultante do cruzamento de eixos estruturantes com os campos de conhecimento envolvidos nas três dimensões chamadas formação básica (onde se contempla a LI), qualificação profissional e participação cidadã.

Os chamados eixos estruturantes são distribuídos em seis unidades formativas que dão origem aos critérios de seleção dos conteúdos abordados no curso. Essas, são organizadas da seguinte maneira:

- Unidade Formativa I – Juventude e Cultura;
- Unidade Formativa II – Juventude e Cidade;
- Unidade Formativa III – Juventude e Trabalho;
- Unidade Formativa IV – Juventude e Comunicação;
- Unidade Formativa V – Juventude e Tecnologia; e
- Unidade Formativa VI – Juventude e Cidadania (SALGADO, 2012, p. 42).

Há também cinco *temas integradores* que se desdobram nas seis Unidades Formativas abordando aspectos relacionados ao eixo estruturante. Os *temas integradores* propostos são os seguintes: identidade do jovem; os territórios da juventude urbana; viver relações sociais desiguais; juventude e qualidade de vida e responsabilidade ambiental” (SALGADO, 2012, p. 43, 44).

Com o cruzamento entre eixos estruturantes e áreas do conhecimento, o programa dá origem a células, porém, a matriz curricular chama a atenção para que:

“[...] cada eixo interage com cada componente curricular, de modo que os eixos e os conteúdos dialogam entre si. Entretanto, existe o risco de esse diálogo não acontecer espontaneamente, o que torna necessário garantir espaços curriculares específicos para isso, ainda que a postura integradora perpassa todo o currículo” (SALGADO, 2012, p. 43).

Além disso, o material didático de LI do Projóvém Urbano foi preparado de forma que o aluno possa dominar as estruturas básicas da língua como também das funções da linguagem. Também, esse material traz “diálogos naturais” baseados no conteúdo apresentado em cada lição. Adicionado a isso, contempla a “mecanização de estruturas” e “memorização de vocabulário” através dos exercícios propostos no Guia de Estudo do Aluno.

Entretanto, no Projóvém ainda é percebida em práticas de alguns educadores a ênfase dada apenas a pontos gramaticais e vocabulários específicos – talvez por conta da “cultura metodológica” que certos educadores carregam consigo de outras práticas. Nas versões das quais participei isso foi constatado (deixa-se claro aqui que não se trata de fundamentação teórica, mas sim de simples investigação) e, decorrente desse fato, surgiram as seguintes indagações: será possível uma aprendizagem satisfatória no ensino da LI no Programa? Por que não aproveitar todo o diferencial que o Programa traz consigo (recursos didáticos, metodologia, currículo integrado) para fazer a diferença? Por que não ajudar os aprendizes a desenvolver competências necessárias para a vida através da aprendizagem da LE?

Refletindo nas indagações acima, percebe-se que o processo ensino-aprendizagem fica muito aquém da proposta do Programa, apesar do diferencial mencionado acima. Assim, sugere-se a possibilidade do letramento como uma proposta viável e efetiva para o Programa.

A possibilidade do letramento na língua inglesa

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como um marco importante na educação brasileira, assegura a oferta obrigatória de línguas estrangeiras para o ensino fundamental e médio

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da sexta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, LDB, 1996).

A lei existe, entretanto, por si só não é garantia da qualidade da educação e nem suficiente para a consolidação de um ensino-aprendizagem significativo de uma LE.

Um grande número de pesquisas nos revela a maneira equivocada como o ensino de LE tem sido conduzido. Os estudos de Pinhel (2004), por exemplo, realizados com alunos de uma escola pública, permitiram concluir que o trabalho de leitura de LI na sala de aula não era enfatizado com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Com isso, não tornava possível que os estudantes conseguissem ler em outra língua.

Há algum tempo só se discute o letramento para o ensino do idioma materno, desconsiderando qualquer possibilidade para o ensino de LE, especificamente o Inglês. Quanto a isso, Schlatter (*apud* SILVA, 2008, p. 26) afirma que “não faz sentido usar a LE de forma descontextualizada, o uso da língua é sempre socialmente situado”.

Em consonância com os documentos oficiais que regem a educação brasileira (como os PCNs), as reflexões apontam para um programa de ensino que promova a construção da cidadania, utilizando-se de prática de letramento que propiciem a interação e a ação social no mundo. Essa possibilidade permitirá o reconhecimento das mais diferentes práticas de leitura e escrita que são construídas socialmente e de forma contextualizada. Não cabe mais um ensino como fim em si mesmo.

O ideal é criar condições para o letramento, para o desenvolvimento intenso e extenso das habilidades:

[...] deveríamos propor então um ensino de língua inglesa que tenha como objetivo de levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever (BAGNO, 2002, p. 52).

Logo, teríamos como objetivo fundamental e prática pedagógica no Projóvem o letramento na perspectiva de buscar a

“[...] formação do cidadão, um cidadão capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural, ou seja, ou cidadão plenamente letrado [...]” (GARCEZ, 2008, P. 52).

De acordo com Kleiman (2007), a facilidade e a dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita de textos representativos de deter-

minada prática social não dependem apenas da relação letra-som, de encontros consonantais, da ausência ou presença de dígrafos. Mas, está sim ligada ao grau de familiaridade que esses estudantes podem ter com os gêneros que pressupõem tais práticas: “[...] As letras, sílabas, palavras e frases não são unidades perceptíveis quando o sistema passa a ser ensinado a partir de elementos salientes, tanto verbais como não verbais, que se destacam nos textos” (KLEIMAN, 2007, p.7).

Meneghini (2004) à luz da pedagogia crítica freireana, propõe o ensino de LE com base em “problematizações”, visando construir com os alunos um processo de ensino-aprendizagem voltado aos seus interesses. Ele acredita que “aprender a significar na língua estrangeira implica entrar em relação com as outras pessoas, buscando experiências profundas e capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora de ações” (MENEHINI, 2004).

A língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas, e isso não pode ser deixado de fora da sala de aula (COX; ASSIS-PETERSON, 2001). Por isso sugere-se que temas como cidadania, ética, princípios, valores, crenças, violência, direitos humanos, questões raciais e de gênero, preconceito, entre outros, sejam trabalhados em sala.

É importante proporcionar a confrontação com as mais diferentes nações, deixando para trás as concepções ideológicas dos livros didáticos, pré-fabricados em países cuja língua nativa é o Inglês. Com relação a isso, Fogaça e Gimenez (2007) defendem que a tendência atual no ensino da LE é

[...] problematizar com os alunos questões de relevância social, de forma a desconstruir discursos hegemônicos, globalizantes, e

de propiciar o desenvolvimento de uma consciência crítica que permita uma maior participação social e política (p. 179).

Assim, os educadores precisam entender o mundo em que vivem em seus aspectos sociais, políticos, econômicos e tecnológicos para poder assim, proporcionar e participar de uma educação transformadora.

Consciente da importância da aprendizagem da LE independentemente dos objetivos educacionais mais gerais envolvidos nesse processo, o letramento é uma possibilidade, inclusive, de aproximar e favorecer as habilidades da própria língua materna, como afirma Albuquerque (1993):

Aprender a ler em língua estrangeira ajuda no desenvolvimento da habilidade da leitura em língua materna que é, na verdade, a fonte de muitos problemas com os quais os jovens se defrontam na escola em todas as disciplinas (ALBUQUERQUE, apud LOPES, 1996, p. 132).

Há ausência de um ensino numa perspectiva do letramento, que considera a escrita como uma prática sociocultural mediada e contextualizada em cada língua e cultura.

Aponta-se como relevante também, a postura dos educadores de LI no sentido de levantarem questões pertinentes sobre o que ensinam, como ensinam e as metas que desejam alcançar, pois, lembrando Giroux (1997), esse nos adverte que “a mudança na atuação do professor deve começar pela transformação em relação às atitudes no que diz respeito às práticas letradas” (p.17). Logo, os aprendizes

passam a se manifestar – questionando e percebendo que a aprendizagem da LE não é neutra e que por detrás dela existe uma visão de mundo, crenças e ideais.

Considerações finais

Este artigo trouxe a reflexão da proposição e da possibilidade da aprendizagem da LE, em especial a LI, na perspectiva do letramento a partir da sua função social ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).

Partindo-se das premissas da formação continuada do educador, da metodologia que atenda aos desejos e às necessidades da maioria dos alunos e de que a língua deve ser ensinada em toda a sua complexidade comunicativa, talvez possamos redimensionar de forma mais significativa o processo ensino-aprendizagem da LI no Projovem Urbano.

Levando-se em conta as orientações dos PCNs, do avanço tecnológico, da globalização, do respeito à diversidade cultural, do reconhecimento das identidades e de uma intensa transformação social, política e econômica parece ser oportuno o ensino da LE, em especial, a LI, promovendo assim reflexões sobre o mundo, respeitando e valorizando as diferenças além de favorecer aos jovens do Projovem o desenvolvimento do senso crítico frente aos desafios que esses jovens enfrentam em sua realidade social.

Nesse sentido, a proposta deste artigo articula-se com as concepções de Paulo Freire, pois, ao fomentarmos reflexões utilizando

o letramento, poderemos permitir aos jovens questionar sobre as relações sociais, políticas e econômicas, apontando para uma construção de uma consciência cidadã.

Espera-se que o letramento sirva de subsídio e ferramenta pedagógica para aqueles que trilham o difícil e desafiador caminho de ensinar LE em contexto social.

Referências

- BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua maternal, letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BALLALAI, R. **Línguas estrangeira e ideologia**. Centro educacional de Niterói, mimeo, 1982.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 16 de fevereiro de 2015.
- _____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília, DF: Senado, 1996.
- COLLELO, S. M. G. **Alfabetização e letramento**: repensando o ensino da língua escrita. Disponível em: <http://migre.me/du7sO>. Acesso em 14 de fevereiro de 2015.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de Inglês na escolar pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Línguas estrangeiras**: para além do método. Cuiabá: EduFMT, 2008.
- FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Linguística**, v. 7, p. 161-182, 207.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCEZ, P. M. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In: L. MASELLO (org.). **Portugués lengua segunda y extranjera em Uruguai: Actas....** Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai. Montividéu, p. 51-57, 2008.
- GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. v. 2, n.53, p. 1-25. Santa Cruz do Sul: 2007.

LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. (org.). **Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, D. C. (org.). **Ensino e aprendizagem da Língua Inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LOPES, L. P. M. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: **Oficina de linguística aplicada** – a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MARINHO, A. **O desejo na prática pedagógica**, 2007. Disponível em www.projetoeducacao.com.br. Acesso em 19 de Janeiro de 2014.

MENEZHINI, C. M. A abordagem de Paulo Freire no ensino de espanhol como língua estrangeira. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Pesquisa em linguística aplicada**: ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PINHEL, C. O. Reflexões sobre a leitura em sala de aula de inglês como língua estrangeira. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Pesquisa em linguística aplicada**: ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 38, p. 334-378, 2004.

SILVA, C. H. D. **Uma proposta de letramento para o ensino de língua estrangeira na escola pública**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2008.

O uso da webquest no ensino de ciências: uma experiência no Projovem Urbano

Sidcley Cavalcante da Silva¹
Jose Antônio Novaes da Silva²

Introdução

A discussão atual sobre o ensino de Ciências está atrelada ao processo de globalização e vem despertando cada vez mais interesse nas áreas de pesquisa e de estudo nos programas de pós-graduação devido às recomendações para que se utilizem nas escolas as Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC), pois, apesar de estudantes e professores já usá-las nas escolas, sua presença ainda é pouco expressiva, de certo modo, nas práticas pedagógicas.

O ato de “ensinar” é, muitas vezes, entendido como a transferência unidirecional do professor para o discente de uma “herança cultural acumulada, que deve ser repassada para as gerações mais jovens,

1. Mestre em Educação - Universidade Federal da Paraíba; Especialista em Educação Especial; Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologias Professor Dirson Marciel de Barros – FADIMB; Tutor a distância, do Curso de Biologia Virtual – UFPB. E-mail: sidpfgoiana@hotmail.com

2. Doutor em Bioquímica - Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de Biologia Molecular da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisador credenciado ao PPGE do Centro de Educação da UFPB. E-mail: baruty@gmail.com

sob pena de serem esquecidos o passado e a tradição. Essa herança foi sendo transformada em disciplinas e, após ter passado por um processo de seleção e transposição, foi catalogada como currículo” (TOMAZETTI, 2010, p. 41). É neste contexto amplo e interativo que as novas tecnologias (TIC) encontram um amplo campo mediando o processo ensino-aprendizagem.

Com tais mudanças, os docentes podem rever as próprias concepções acerca da fundamentação de suas ações pedagógico-didáticas, assim como questionar, discutir e refletir sobre a pertinência de conexões entre Ciência/epistemologia/educação em Ciência, que é um exercício necessário aos professores para poderem, fundamentadamente, fazer suas opções científico-educacionais. Assim, de acordo com Tomazetti (2010, p. 42), citando Gallo e Veiga-neto (2007), “apenas se emancipado, exercitado em si mesmo, o educador pode estar apto para um processo de subjetivação que insista em que cada um eduque-se a si mesmo”.

A partir disso, foi criada a metodologia webquest (WQ), proposta por Bernie Dodge, em fevereiro de 1995, na *San Diego State University* (SDSU), cuja proposta inovadora propõe que os professores possam, fundamentalmente, desenvolver pesquisas orientadas com seus discentes através dos conteúdos *online* ou *offline*, o que possibilita o trabalho em grupo com ações de integração entre as pessoas participantes.

É nesse contexto em que discutimos sobre os novos saberes da tecnociência que, também soam como uma possibilidade de organizar os espaços privados e os públicos, que estão em processo de desagregação de saberes e oferecem novas formas de controle (FRANCO,

2000, p. 4). Para Brito e Dandolin (2005), estamos transitando das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, o que vem sendo apontado como transição paradigmática. E é nesse ínterim que os corpos humanos podem ser usados como objetos de saber, uma máquina de fazer experiências, de transformar os corpos, de treinar, uma espécie de “laboratório do poder” (FOUCAULT, 2012).

As aulas de Ciências e o uso das tecnologias

Ao refletir sobre o cenário educacional atualmente, especificamente, sobre o ensino de Ciências, percebemos uma grande sensibilização social face às implicações técnico-científicas, com as quais os indivíduos não podem se desenvolver ou participar sozinhos das tomadas de decisão, mas em conjunto, por meio desse intercâmbio que a tecnologia oferece. Para Cachapuz *et al.* (2005), essa ação coletiva é um fato positivo que garante aplicação nos princípios sociais e implicações para o meio ambiente. Assim, o processo ensino-aprendizagem pode e deve ser uma aventura potencializadora dos conhecimentos.

Portanto, estamos vivendo uma verdadeira crise paradigmática que vem produzindo conhecimentos e desconhecimentos, bem como inclusões e exclusões. Contudo, esperamos que essa mudança ocorra no sentido de “reconhecer que não é apenas o professor que deve modificar sua forma de ensinar, mas, que uma série de ordenamentos na escola e na comunidade devem ser considerados, ao mesmo tempo, no sentido da sua transformação”, reforça Bizzo (1998, p. 33).

Segundo Demétrio (2002), Sampaio e Leite (2003), o trabalho docente precisa ser direcionado para sua apropriação crítica pelos

alunos, de modo que efetivamente se incorpore no universo das representações sociais e se constitua como cultura. Assim, o sujeito, ao aprender sobre Ciências, “envolve-se numa forma diferente de pensar e de explicar o mundo” (DRIVE, *et al.*, 1994, *apud* CARVALHO, 2004, p. 54), e isso gera mudanças de atitudes e novos valores.

Acreditamos que esses valores, atrelados às tecnologias, devem ser aproveitados pela educação a fim de preparar o novo cidadão para ser um “cibercidadão” (SILVA, 1999), pois, conforme Castells (1999), aquelas não são apenas ferramentas a serem aplicadas, mas processos que serão desenvolvidos, nem feitas simplesmente para montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilizá-los.

Costa e Oliveira (2004) entendem que o ciberespaço possibilita a democratização da comunicação oferecida pela *internet*, já que descentraliza os aparelhos de produção cultural e promove a ação de vários participantes da rede. Para Demo (2001, p. 98), “o ciberespaço flutua agora em limbo cultural. O limbo é padrão ziguezagueante que os filósofos profissionais chamam de dialética”. Segundo Levy (1999, p. 30):

“[...] o crescimento do ciberespaço não determina automaticamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, apenas fornece a essa inteligência um ambiente propício. De fato, também vemos surgir na órbita das redes digitais interativas diversos tipos de formas novas: Isolamento e de sobrecarga cognitiva; de dependência; de dominação; de exploração; e mesmo de bobagem coletiva”.

Embora a *internet* esteja revolucionando o modo como levamos nossas vidas, essa é uma revolução que em nada modifica a identidade e a natureza do montante cada vez mais exclusivo e minoritário daqueles que continuam no poder. Contudo, “é questionável o benefício da surfagem pela rede sem uma tarefa clara na cabeça” (COSTA; OLIVEIRA, 2004, p. 131). Não podemos negar que ela, de fato, oferece aos estudantes a oportunidade de se tornarem produtores de seus próprios produtos culturais (arte, música, escrita), em vez de ser simplesmente consumidores ativos ou passivos dos produtos da informação e da cultura global (SILVA, 1999).

É necessário, todavia, que aconteça um letramento digital (BUZATO, 2003), porquanto, as pessoas alfabetizadas não são necessariamente “letradas”. Mesmo sabendo “ler e escrever”, isto é, codificar e decodificar mensagens escritas, muitas delas não aprenderam a construir uma argumentação que, segundo Silva *et al.* (2005, p. 33), “seria a habilidade para construir sentido, capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação eletrônica, estando essa em palavras, elementos pictóricos, sonoros ou qualquer outro”, para se construir na prática social, e não na aprendizagem do código por si só.

Para vislumbrar uma escola concatenada com as novas demandas de uma sociedade globalizada, todos os seus segmentos – estudantes, professores, administradores e comunidade de pais – devem estar preparados para as mudanças educacionais necessárias para se formar um novo profissional (PRADO, 2002). Mas, é fundamental não perder de vista que o papel primordial da tecnologia é de servir à sociedade, pois, esta por sua vez, mostra-se “centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas

próprios de uma população” (FOUCAULT, 2009, p, 297). Assim, “a educação tecnológica deve promover a integração entre tecnologia e humanismo, não no sentido de valorizar a relação educação/produção econômica, mas, principalmente, visando à formação integral do indivíduo” (GRINSPUM, 2001, p. 219).

A metodologia webquest

A metodologia webquest (WQ), surgiu em 1995, na *San Diego State University* (SDSU), criada pelos professores Berne Dodge e seu colaborador Thomas March (BOTTENTUIT JUNIOR, 2011; BARATO, 2004). Conforme Barros (2005), é uma metodologia que propõe criar condições para que a aprendizagem ocorra de forma colaborativa entre os usuários que podem utilizar os recursos ou não da interação. A WQ está voltada para o processo educacional com pesquisas orientadas estimulando os alunos e seus pensamentos críticos e a produção de materiais pelos professores.

Diversos autores como Dodge (1999), Mercado e Viana (2004), Silva (2006) e Santos (2012) enfatizam que a WQ pode ser uma alternativa de recurso escolar que permite: a) garantir acesso a informações autênticas e atualizadas; b) romper as fronteiras da aula; c) promover aprendizagem colaborativa; d) desenvolver habilidades cognitivas; e) transformar ativamente as informações; f) incentivar a criatividade; g) favorecer o trabalho de autoria dos professores ou dos alunos; h) favorecer o compartilhar de saberes pedagógico.

Segundo Dodge (1997) e Santos (2012), ela pode ser “curta” ou “longa”. A primeira pode ser realizada em uma, duas ou três aulas e

seu objetivo é fazer com que o aluno entre em contato com um número grande de informações e tente integrá-las a fim de compreendê-las. A segunda tem duração de uma semana a um mês e objetiva refinar e polir o conhecimento dos alunos em relação a um tema específico. A diferença de tempo de concretização permite criá-la para uma menor demanda de tempo (WQ curtas), ou para os alunos resolverem as tarefas com o propósito de aperfeiçoar o saber ou de aprofundar os conhecimentos (WQ longas), na perspectiva de que o aluno colete muitas informações sobre o tema explorado (RIBEIRO, 2012).

Uma WQ é composta por seis partes consideradas como atributos fundamentais: a **introdução**, que fornece informações básicas para despertar o interesse dos alunos que será vivenciando na WQ; a **tarefa**, que descreve o que será feito no percurso; o **processo** descreve com clareza os passos a serem seguidos; os **recursos** fornecem os recursos necessários para completar a tarefa; a **avaliação** estabelece os critérios pelos quais o grupo vai ser avaliado e a **conclusão** fecha e traz uma síntese da atividade proposta.

Para entender todo o processo dos objetivos educacionais no uso das WQ, são considerados momentos de avaliação, que são baseados na “Taxonomia de Bloom”, explicados por Dodge (BLOOM, 1956; COSTA; SCHIMIGUEL, 2012, p. 8). Para Dodge (1999), uma verdadeira WQ deve alcançar um nível de pensamento mais elevado e explica que isso acontece a partir do nível de análise, síntese e decisão. Já uma *Webexercice* trabalha apenas com os três primeiros níveis de conhecimento (conhecimento, compreensão e aplicação), o que demanda repetição e memorização (COSTA; SCHIMIGUEL, 2012).

Para Rocha (2007) e Bottertuit Júnior (2011), toda a WQ bem elaborada deve explorar os níveis de aprendizagem mais elevados do domínio cognitivo, porém, são extremamente comuns em WQ as tarefas que não permitem ultrapassar os níveis do conhecimento e da compreensão materializados em apenas sínteses, resumos ou simples recolha de dados. Segundo Barato (2004), a tarefa é alma da WQ, na qual ressaltamos para fins das análises a “relação do estudante com o tema” e, o “nível cognitivo da tarefa”. Outro ponto que merece destaque é “recursos”, disponibilizados pelos professores que precisam guiar os caminhos, *sites* e *links* para que os alunos desenvolvam a atividade.

Contudo, lembramos que a predefinição das fontes pode trazer em parte sérios prejuízos com questões tendenciosas em determinados assuntos específicos como, por exemplo, drogas, sexualidade, aborto etc.. E por isso, precisamos estar bastante atentos a essas situações que nos remetem à ordem e/ou controle. Conforme, Franco (2013, p. 4) “os novos mecanismos de controle estão sendo estabelecidos através da junção da ciência e da técnica, junção que forma o saber qualificado e dominante do fim do século, a tecnociência”. Para Pimentel (2008), na sociedade em que vivemos, a dominação e a representação do poder se encontram muito evidentes através da mídia.

Sua produção exige tempo, criatividade e paciência. Tempo para se adaptar às ferramentas, criatividade para criar tarefas motivadoras e paciência “[...] de iniciar a criação de uma WQ. O professor deverá ter em mente dois aspectos fundamentais: planejamento e formatação” (SANTOS, 2012, p. 28). De acordo com a mesma autora (2012), deve ser construída de forma que o conhecimento pedagógico e o tecnoló-

gico andem juntos. Ela é rica em conteúdo e pobre em *design* (figuras e cores), por isso, acaba sendo desmotivadora. Do mesmo modo, com um bom *design*³ visual, mas sem conteúdo, também deixa a desejar.

O percurso metodológico

Optamos por realizar uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa, que compreende um conjunto de técnicas interpretativas, a fim de descrever, traduzir e expressar os componentes de um sistema complexo de significados (SILVA, 2006). Nesse sentido, propusemos focar numa situação ou problema em que os envolvidos estão inseridos de modo cooperativo ou participativo e em que há participação efetiva da população pesquisada, busca de sentido das realizações e autonomia (THIOLLENT, 2005).

O campo deste estudo foi o Projóvém Urbano na cidade de João Pessoa/PB, no qual trabalhamos com duas professoras que lecionavam a disciplina Ciências Naturais. A escolha das professoras e das escolas (núcleos) seguiu os seguintes critérios: disponibilidade de participar; funcionalidade do laboratório de Informática e; habilidade em trabalhar com programas de edição de textos e imagens. Este

3. *Design visual* é o design que atua em qualquer mídia ou suporte da comunicação visual. Trata-se de uma terminologia que abrange todas as extensas especializações existentes no design aplicado na comunicação, que se utiliza de canal visual para transmitir mensagens, justamente porque esse termo relaciona com o conceito de linguagem visual de alguns meios de comunicação e não se limitar ao suporte de determinada mídia envolvida, assim como fazem os termos design gráfico (mídia gráfica - impressos) ou design digital (mídia eletrônica - interface). Fonte: <http://migre.me/jPfNp>

estudo se desenvolveu ao longo de seis meses, durante o ano de 2013, em um Núcleo que fica no Bairro dos Bancários e outro no Bairro dos Novais, ambos situados na cidade de João Pessoa (PB).

Para desenvolver este trabalho, nós o dividimos em três módulos apresentados em oficinas específicas que se articulavam entre si e geravam um produto final de intervenção na prática docente da seguinte forma: **1º módulo: oficina de apresentação e construção; 2º módulo: oficina de aplicação; 3º módulo: oficina de avaliação.**

No módulo 1 (apresentação e construção), apresentamos a pesquisa e os objetivos específicos que integraram o *design* da nossa investigação. Em seguida, expusemos a metodologia WQ. Para o teste-piloto, sugerimos o tema **dengue**, com base nos conteúdos da Unidade Formativa IV – segundo o Eixo Temático específico do Projovem Urbano. Para o projeto final, o tema sugerido foi **educação sexual**, mediante a Unidade Formativa VI, eixo temático – Juventude e Cidadania (MEOG, 2012). Para o produto final, fizemos alguns questionamentos aos estudantes sobre o assunto para privilegiar seus conhecimentos, o que seria mais interessante para ser abordado em sala de aula: as dúvidas, os mitos, as certezas e incertezas. Três assuntos deram o norte para as produções: planejamento familiar; prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST) e os métodos contraceptivos. Os estudantes escolheram os métodos contraceptivos como o assunto que desejariam aprofundar.

Para o módulo 2 (oficina de aplicação), ministramos duas aulas expositivas utilizando as WQ produzidas – uma aplicada com os estudantes do núcleo do bairro dos Bancários, que ocorreu no dia 22 de julho de 2013, e outra com o produto final no dia 18 de setembro

do mesmo ano, no núcleo do bairro dos Novaes. Ambas as aulas ocorreram às 19h. Trabalhamos com dois tempos de aula de 45 minutos, que totalizaram 1h30. Fizemos anotações necessárias nas fichas de observação.

O módulo 3 (oficina de avaliação), foi desenvolvido no dia 24 de outubro de 2013, no núcleo do bairro dos Bancários, e no dia 25 de outubro do mesmo ano no bairro dos Novaes, quando fizemos as entrevistas com as professoras. Nesse sentido, levamos em consideração a prática docente e a metodologia WQ, com o objetivo de refletir sobre o discurso das participantes acerca de sua prática docente e da aplicabilidade das WQ, que foram analisadas de acordo com sua qualidade e usabilidade. Para avaliar as produções convidamos uma professora externa que conhecesse a proposta para realizar esse momento e dar mais visibilidade e transparência à pesquisa. Sua escolha foi realizada pela afinidade com o assunto pesquisado, uma vez que é pedagoga e mestra em Educação.

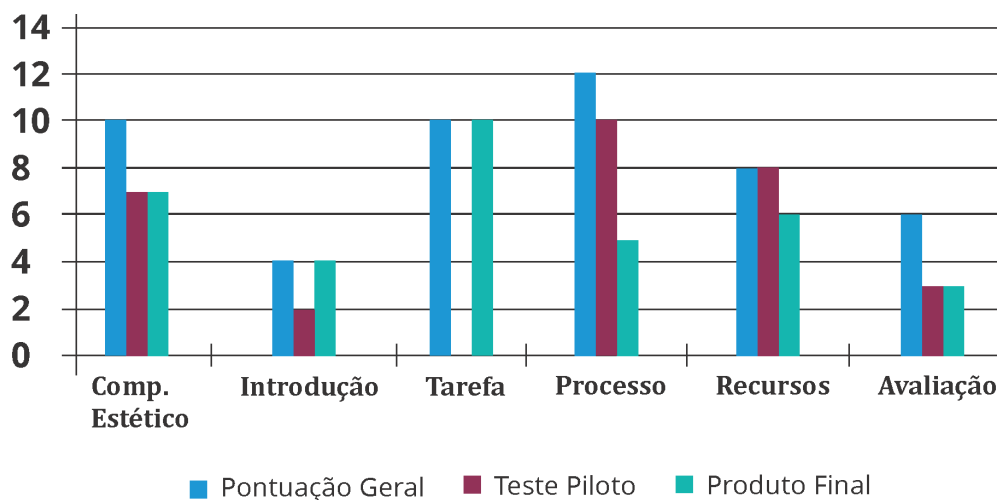
Para coletar os dados utilizamos dois instrumentos: a observação participativa em sala de aula (fase da aplicação) e um roteiro de entrevista semiestruturada (final da pesquisa). Para a fase de observação, optamos por elaborar uma ficha na qual descrevêssemos tais informações e que nos dessem elementos substanciais e respostas aparentes para a nossa pesquisa no exato momento da aplicação das WQ com questões diretas e objetivas (COUTINHO, 2011). O segundo instrumento que utilizamos foi a entrevista semiestruturada que “tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Para analisar as entrevistas, utilizamos a

análise do discurso na perspectiva de Michel Foucault. Entendemos, assim como Silva (2005, p. 23-24) que “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história”.

Análise e discussão dos dados

Avaliando as webquest - Levamos em consideração a Rubric (DODGE, 1997), por meio da qual foram atribuídos valores que variam entre 0 (zero) e 06 (seis) pontos por categoria, somando-se um total de até 50 (cinquenta) pontos. Ressaltamos, aqui, a necessidade de mencionar os dois experimentos realizados para aproveitar bem mais os dados e para que pudéssemos perceber todo o processo de aprendizado ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa: o **teste-piloto**, que chamamos de **TP**, e o **produto final**, **PF**. O gráfico abaixo expressa o resultado final de pontos atribuídos às WQ construídas pelas professoras.

Gráfico 01 - Dados finais por sessões das WQ/RUBRIC (DODGE, 1997)



Observamos, a partir desses dados, que, dos 50 pontos totais da Rubric, o teste-piloto alcançou um total de cerca de 31 pontos, o que equivale a 62% do esperado e que o produto final atingiu a marca de 35 pontos, uma média de 70%. Para compreendermos bem mais esse processo, todas as categorias que compõem as WQ foram submetidas à análise. Entretanto, destacamos somente dois itens que julgamos pertinentes para essa discussão: o componente **introdução**, em cuja análise verificamos dois momentos importantes, a motivação temática e a cognitiva. O **teste-piloto** recebeu um total de 02 de 04 pontos, ou seja, 50%, e o **produto final** 04 de 04 pontos, 100% do esperado.

Destacamos o item **tarefa**. Nessa fase, ressaltamos, para fins das análises, a relação do estudante com o tema e o nível cognitivo da tarefa. Fizemos algumas considerações sobre as doze categorias propostas por Dodge (1997, SANTOS, 2012) para verificar o desempenho das atividades e uma reflexão sobre os níveis cognitivos (BLOOM, 1956). O teste-piloto, cuja proposta foi de **construir uma frase sobre o assunto e enviar via SMS ou Facebook para nossos amigos**, apresentou nota de 0 de 10 pontos, enquanto para o produto final a tarefa de **produzir um folder ilustrativo** atingiu 10 de 10 pontos nessa categoria, 100% do total. Segundo avaliação desse item, o TP evocou apenas três situações referentes à tarefa: 1) apenas estava relacionada ao habitual dos estudantes; 2) estava relacionada ao habitual, mas **não** está diretamente ligada ao que os estudantes deveriam saber; 3) está relacionada e diretamente ligada.

Partindo desse princípio podemos verificar a seguinte situação, a tarefa foi dividida em dois momentos: o primeiro, da construção da frase e; o segundo, o do envio. Levantamos, desde já, os seguintes

questionamentos: para se construir uma frase sobre determinado assunto **X**, seria necessária uma aula específica sobre ele? O conteúdo trabalhado em sala de aula é realmente de conhecimento geral? Acreditamos que esses e outros questionamentos permearam as ideias da examinadora externa em suas análises e culminaram em sua avaliação.

No produto final, a tarefa se apresentou bem estruturada e propunha, de fato, uma atividade como a sugerida por Dodge (1999), que era a de fazer um trabalho colaborativo e desenvolver os níveis cognitivos. Entendemos que ela apresentou os níveis mais elevados verificados pela Taxonomia de Bloom, como análise (habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final) e síntese (habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo). Contudo, não nos valemos do item **avaliação**, pois, referencia que o estudante seja capaz de julgar, criticar e até justificar esses novos conhecimentos (ABAR; BARBOSA, 2008), mas não conseguimos perceber tais conceitos na atividade apresentada.

Rocha (2007) assevera que para ser considerada uma verdadeira WQ, a tarefa deve explorar os níveis cognitivos mais elevados. A avaliação dessa categoria levou em consideração o que era habitual e estava diretamente relacionado ao que os estudantes deveriam saber e com o que eram capazes de fazer. Diante isso, apresentamos a proposta.

Convém lembrar que a WQ apresenta atividades com tarefas, processos e recursos predefinidos pelo próprio autor que poderá, em parte, causar sérios prejuízos com questões tendenciosas em determi-

nados assuntos específicos como, por exemplo, drogas, sexualidade, aborto etc. Por isso, precisamos estar bem atentos a essas situações que nos remetem à ordem e/ou ao controle. Para Franco (2013, p. 4), “os novos mecanismos de controle estão sendo estabelecidos através da junção da Ciência com a técnica. Essa junção forma o saber qualificado e dominante do fim do século – a tecnociência”. Pimentel (2008) afirma que na sociedade aonde vivemos, a dominação e a representação do poder estão bem evidentes na mídia.

A **observação participativa** - nessa etapa da pesquisa, procuramos identificar as variantes ocorridas durante as aplicações das WQ em sala de aula. Para isso, usamos as fichas de observação. Em tese, verificamos que ao propor a utilização de muitas ferramentas midiáticas em sala de aula, a maioria dos estudantes, ainda do Projóvem Urbano, não tem tanta destreza para usar os computadores. Isso implica, também, essa falta de interesse, pois, devido a nossa experiência com esse público pesquisado, podemos afirmar que eles desejam que as aulas sejam desenvolvidas no modelo tradicional de ensino com o professor ao quadro, como detentor da verdade, apresentando conteúdos prontos e acabados, portanto, condicionados pelo sistema.

Questionamo-nos, todavia, sobre o uso desse tipo de material midiático pelos professores (imigrantes digitais) em suas práticas pedagógicas e as dos estudantes (nativos digitais) (SANTOS, *et al.* 2001), pois, nem mesmo os professores sabem utilizar tais ferramentas, assim como muitos dos estudantes. Assim, somam-se à grande parcela de analfabetos digitais no país. Então, como desenvolver em sala de aula essas ferramentas metodológicas sabendo que existe essa

necessidade evidente? Ressaltamos que não basta equipar a escola com computadores e *internet*, mas também dar formação adequada que privilegie a construção dos conhecimentos.

As entrevistas - Apresentamos, agora, as análises das entrevistas realizadas com as professoras, as quais foram transcritas para posicionar melhor os fatos, a fim de obter elementos que caracterizassem os seus discursos. Optamos por apresentar somente uma das questões que foram utilizadas nessa fase, devido ao tempo e ao espaço para discussão aqui elencados. Fizemos os seguintes questionamentos: **os estudantes mostram interesse pelas aulas de Ciências e pelas atividades? A utilização de computadores e da *internet* modifica de alguma forma o nível desse interesse?**

Vejamos as respostas:

“Sim, a *internet* é um passaporte para uma viagem que começa na primeira conexão, mas que não se sabe jamais onde poderá terminar. Cada um viaja a sua maneira. Cada viagem é única. E a **inclusão digital favorece isso**, porquanto, é uma porta aberta para muitas viagens com rumo **ao mundo da informação**. (Adélia de França - grifo nosso)

As aulas de Ciências, geralmente, **são uma das quais os estudantes mais se envolvem**. É uma disciplina que consegue fazer uma **relação direta com os educandos**. Quanto a utilização de computadores e uso da *Internet* **não tenho dúvida** de que são ferramentas, **quando bem utilizadas**, que muito **contribui na aprendizagem**, principalmente, pelo fato de **envolver os educandos, pois, eles, de alguma forma, já dominam as tecnologias, sendo mais fácil conseguir que eles leiam e façam pesquisa pela *internet* do que com o uso dos livros**. (Maria Firma - grifo nosso)”.

A fala da professora Adélia de França expressa que ela responde, em parte, o que foi solicitado, mas ficamos sem entender o que de fato os estudantes pensam sobre os conteúdos de Ciências em sala de aula. Para Maria Firma, a relação com a disciplina de Ciências está diretamente ligada aos estudantes. Os conteúdos se relacionam com o dia a dia deles, por isso, eles se envolvem. Tecnicamente recordamos, por meio da fala da primeira professora, que o conceito de caçada e pilhagem de Levy (1999), que apresentamos em nossos estudos, é característico dos jovens estudantes que, não tendo um direcionamento, irão pesquisar aleatoriamente pela rede e, muitas vezes, terminam se desviando do foco, sem saber até mesmo o que estão procurando.

Não podemos deixar de lembrar que as ferramentas digitais precisam ser bem pensadas e elaboradas em seu uso em sala de aula. As TIC, apresentam-se como os meios que possibilitam a forma de transmitir e o conteúdo transmitido passa a ser agregado e veiculado em um novo espaço e um novo tempo perfeitamente adequados à época em que as noções de espaço/tempo estão passando por uma revolução sem precedentes (BIANCHETTI, 2001).

Assim, para Silva (1999, p. 89), “chegamos a uma sociedade da informação que reflete uma estreita interdependência entre as diferentes esferas da vida social, política e econômica”. Contudo, salientamos que informação não é conhecimento, como refere a Professora Adélia de França. Os conteúdos estão muitos dispersos na *internet*. É preciso cuidado e atenção por parte de quem navega. Segundo Lopez e Dittrich (2012, p. 7), podemos afirmar que:

“As estruturas midiáticas da sociedade transfiguraram-se no Panóptico de Michel Foucault. Os sistemas de vigilância da mídia permitem que, a cada momento mais, a sociedade e os cidadãos sejam controlados e acompanhados em seu cotidiano”.

Por isso, nem toda informação percebida na rede deve ser absorvida pelos estudantes. É preciso ter um senso crítico para saber filtrar as informações que realmente são valiosas. Nesse universo cibernético é notório que os estudantes dominem a tecnologia, assim como apontou a professora Maria Firma, pois são os nascidos na “geração *Google* ou da *internet* ou I-geração” (APARACI, 2012, p. 117).

Considerações finais

Estamos em uma sociedade na qual a informação se transforma a cada segundo, por isso, precisamos dirigir um olhar mais atento ao cenário educacional. Portanto, ler e decodificar as informações/discursos que estão dispostos na rede são ações requeridas nessa nova era. Assim, esses diferentes níveis de inserção dos docentes criam barreiras típicas do século XXI, quando o conhecimento pedagógico e o tecnológico deveriam andar juntos.

Entendemos que a escola ainda exerce o seu papel disciplinar de ordenar, ditando padrões pré-moldados que devem ser seguidos por todos e que geram mais excluídos. Portanto, os estudantes e os professores que não estiverem conectados estarão desatualizados e, conseqüentemente, fora da rede que os interliga.

O estudo mostrou também que as professoras sentem muitas dificuldades de produzir material para ilustrar suas práticas, pois,

para elaborá-los, precisam de muito tempo, de certa dedicação, de habilidade com as ferramentas tecnológicas, os programas e da disponibilidade de acesso aos laboratórios de informática nas escolas, cuja maioria está sucateada e sem a infraestrutura necessária. Os professores imigrantes desempenham um papel extraordinário na disseminação pedagógica dessas ferramentas em favor de uma cidadania contemporânea, plural e inclusiva. Isso se justifica porque estamos nos referindo às questões epistemológicas que exigem quebras de paradigmas e caminham a partir do *status quo*, promovendo uma educação plural, democrática e tecnologicamente avançada que vai além dos recursos e das metodologias.

Entendemos, enfim, que o grande desafio da Educação é capacitar os professores para usarem as ferramentas tecnológicas, entre elas a WQ. Nesse sentido, entendemos que é preciso criar novas possibilidades de o usuário colaborar de forma mais autônoma, e uma proposta como a *flexquest*, que sugere um novo olhar para essa metodologia. Ela sugere que podem ser construídos novos desafios a partir das WQ já existentes na rede. Convém mencionar que esse conceito de reciclagem digital está atrelado aos conceitos advindos da Web 3.0 ou, como podemos chamar, de *web-semântica*⁴. Esse será nosso grande interesse em pesquisas futuras.

4. A *Web semântica* é uma extensão da *Web* atual, por meio da qual os computadores e os humanos podem trabalhar em cooperação. *W3C Semantic Web Frequently Asked Questions W3C (2007-01-04)*. A *Web semântica* interliga significados de palavras e, nesse âmbito, tem como finalidade conseguir atribuir um significado (sentido) aos conteúdos publicados na Internet de modo que seja perceptível tanto pelo humano quanto pelo computador. Fonte: <http://migre.me/IP0vI>

Referências

- ABAR, C. A. P. A. P; BARBOSA, L M. **Webquest**: um desafio para o professor. São Paulo, SP: Avercamp, 2008.
- APARACI, R. (coord.). **Conectados no ciberespaço**. [Tradução Luciano Menezes Reis] São Paulo: Paulinas, 2012.
- BARATO, J. N. **A alma da webquest**. Portal Educacional das Webquest em Língua Portuguesa. 2004. Disponível em: < <http://migre.me/jqaE3>. > Acesso em: 24 fevereiro 2013.
- BIANCHETTI, L **Da chave de fenda ao laptop**. Tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação. Editora Vozes – Petrópolis/Florianópolis. 2001.
- BIZZO, N. **Ciências**: fácil ou difícil? Editora Ática. São Paulo/SP. 1998.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. **Concepção, avaliação e dinamização de um portal educacional de webquest em língua portuguesa**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, Área de Conhecimento em Tecnologia Educativa. Instituto de Educação, Universidade do Minho: Braga, 2011.
- BLOOM, B. **Taxonomy of educational objectives**: the classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York: Longman, 1956.
- BRITO, E. P. P, DANDOLIN, G. A. A metáfora do rizoma: contribuições para uma educação apoiada em comunicações e informática. **Novas Tecnologias na Educação** - CINTED-UFRGS. V.3 N° 2, Novembro, 2005.
- BUZATO, M. E. K. Letramento digital abre portas para o conhecimento. **EducaRede**. 11 mar. 2003. <Disponível em: <http://migre.me/jGrzZ>> Acesso em: 20 de abril 2014.
- CACHAPUZ A, et al. **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez. 2005.
- CARVALHO, A M. P. (org.) **Ensino de ciências**: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução: Roneide Venâncio Majer. – (A era da informação: economia, sociedade e cultura: v 1) São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COSTA, J. W; OLIVEIRA, A. M (org.) **Novas linguagens e novas tecnologias**: educação e sociabilidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- COSTA C. H. J. C; SCHIMIGUEL, J. Uso de novas tecnologias na educação matemática: o professor e a webquest. **Revista Pós-Cruzeiro do Sul**. São Paulo. pg. 1-16. 2012. Disponível em < <http://migre.me/IP2B0>> acesso em 03 de abril de 2013.

- COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas**: teoria e prática. Coimbra: Almedina. 2011.
- DEMETRIO, D. et al. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em Formação)
- DEMO, P. **Conhecimento e aprendizagem na nova mídia**. Brasília: Editora Plano, 2001.
- DODGE, B. Process Checklist. **San Diego Unfield**. 1999 Disponível em <<http://migre.me/juW7f>> Acesso em 12 de janeiro de 2013.
- _____. **"Some thoughts about webquests"**. San Diego State University, 1997. Disponível em: < <http://migre.me/juW1l> > Acesso em: 25 de junho de 2013.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 2009.
- _____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22ª Ed. São Paulo: Edições Loyola. 2012.
- FRANCO, M. A. Informática e poder: uma leitura de Foucault. **Revista Infotec**. Informática na educação n. 09 (junho/2000) Disponível em < <http://migre.me/juWez> > acesso em 15 julho de 2013.
- GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**. Jan/ jul 2004.
- Disponível em < <http://migre.me/knlBA> > acesso em 17 de fevereiro de 2014.
- GRINSPUN, M. P. S (org.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LÉVY, P. **Cibercultura**, São Paulo: Ed.34, 1999.
- LOPEZ, D. C; DITTRICH, I. J. **A mídia brasileira e a noção de poder em Foucault**. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. 2012 Disponível em <<http://zip.net/bgpxx9>> acesso em 24 de janeiro de 2014.
- Manual do educador**: orientações gerais / [organização: Maria Umbelina Caiafa Salgado; Revisão: Leandro Bertoletti Jardim] – Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012.
- MERCADO, L. P. L; VIANA, M. A. P. **Projetos utilizando Internet**: a metodologia webquest na prática. Maceió, Q Gráfica/Marista, 2004.
- PIMENTEL, F, P. **Discurso e mídia**: o poder da ideologia na formação de identidades. 1ª JIED – Jornada Internacional de Estudos do Discurso, 2008. Disponível em < <http://migre.me/jqbSM> > acesso em 20 de outubro de 2013.
- PRADO, J. L. A. (org.) **Crítica das práticas midiáticas**: da sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo: Hacker Editores, 2002. 168 p.

- RIBEIRO, E. E. S. S. **A webquest no 1º ciclo do Ensino Básico**: um estudo de caso com alunos do 4º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho Instituto de Educação. 2012.
- ROCHA, L. R. **A concepção de pesquisa no cotidiano escolar**: possibilidades de utilização da Metodologia Webquest na Educação pela pesquisa. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. 2007.
- SAMPAIO, M. N; LEITE, I. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Editora Vozes, 2003, Petrópolis, RJ. 10ª Ed.
- SANTOS, C. G. **Webquest no ensino e aprendizagem do Inglês**. Universidade Católica de Pelotas. Dissertação de Mestrado. Pelotas/RS. 2012.
- SANTOS, M. *et al.* **Imigrantes e nativos digitais**: um dilema ou desafio na educação. I Seminário Nacional de Educação – EDUCERE, PUC/PR. Curitiba 2001. Disponível em < <http://migre.me/jqbZI> > acesso em 15 de abril de 2014.
- SILVA, A. S. M. Sobre a análise do discurso. FATEC. Ourinhos. SP. **Revista de Psicologia da UNESP**, 4(1), 2005. Disponível em <http://migre.me/jqc0T> acesso 14 de abril de 2014.
- SILVA, H. *et al.* **Inclusão digital e educação para a competência informacional**: uma questão de ética e cidadania. Ci. Inf., Brasília, v. 34, n. 1, p.28-36, jan./abr. 2005 Disponível em < <http://migre.me/juWnR> > acesso em 23 de maio de 2013.
- SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Editora Vozes. Petrópolis 1999. 3ª Ed.
- SILVA, K. X. **Webquest**: uma metodologia para a pesquisa escolar por meio da internet. Universidade Católica de Brasília. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília/DF. 2006
- TOMAZETTI, E. M. Sobre ensino, aprendizagem e resistência na aula de Filosofia do Ensino Médio. **Revista Sul-americana de Filosofia da Educação – RESAFE** n. 13: novembro/2009 – abril/2010 Disponível em < <http://migre.me/lh8rN> > acesso em 20 de agosto de 2014.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. 14ª Ed. Editora Cortez. 2005.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VEIGA-NETO, A; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação Social**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007 Disponível em <<http://migre.me/kmLGR> > acesso em 09 de junho de 2014.

Percepção de professoras do Projovem Urbano do município de João Pessoa a respeito da sexualidade

Karina Maria de Souza Soares¹

José Antônio Novaes da Silva²

Introdução

Apesar das constantes campanhas, adolescentes e jovens têm apresentado dificuldades para incorporar em seu dia a dia práticas preventivas, o que gera uma grande vulnerabilidade. Esta condição defendida desde o final da década de 1980 é mais apropriada do que a dos grupos de riscos ou de responsabilidade individual, estando mais próximo da tradição brasileira da educação popular, pois estar vulnerável significa não apresentar acesso aos meios para se proteger, acesso à saúde reprodutiva e camisinhas gratuitas de boa qualidade, por exemplo. (PAIVA, 2000). Como consequência desse contexto, cresce a prevalência da AIDS nesses grupos, nos quais ocorreram cerca

1. Graduada em Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado) – UFPB. Mestra em Educação, PPGE/UFPB. Professora da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB e Professora Mediadora na UFPB Virtual. E-mail: karina-mss@hotmail.com

2. Professor Associado 3 do Departamento de Biologia Molecular, integrante do PPGE orientando na linha de ensino/aprendizagem e componente do NEABI da UFPB. E-mail: baruty@gmail.com.

de 50% das novas infecções no mundo (NEPAIDS, 2009), e no Brasil essa população é responsável por 11,8% dos casos acumulados desde 1980 até dezembro de 2013, totalizando 599 casos na Paraíba, onde uma grande parte é o reflexo de comportamentos de sexo desprotegido. (BRASIL. Ministério da Saúde, 2013).

Métodos tradicionais de prevenção excessivamente focados no aspecto comportamental têm, contudo, demonstrado limites, fazendo-se necessária a utilização de estratégias que busquem novos objetivos e meios para redução dessa vulnerabilidade, visando a uma resposta social mais ampla. Destacando o tempo de permanência dos jovens nas escolas, onde a orientação sexual está sugerida como tema transversal nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o intuito de contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade, dando autonomia aos próprios estabelecimentos de ensino para decidirem a forma de abordarem essa temática, as oportunidades de trocas, convívio social e relacionamentos amorosos. Essa instituição não pode se omitir frente à relevância dessas questões, constituindo-se em local privilegiado para a abordagem da prevenção ao HIV/AIDS. Ainda nesse direcionamento, ressaltando a importância da escola como espaço sexualizado, propício para engendrar essa discussão, surge nesse cenário, fortalecendo novas práticas pedagógicas, o Projovem

Urbano, um programa do Governo Federal³ que tem como objetivo a inclusão de jovens na faixa etária entre 18 e 29 anos em situação de defasagem educacional e, como pressuposto principal, a interação da formação básica, a qualificação profissional e a participação cidadã. Os ensinamentos são voltados para as necessidades desses jovens na sua perspectiva social, considerando os conhecimentos preexistentes trazidos por esse público. Nesse sentido, o ponto de partida são suas experiências, seus sonhos e os conhecimentos que possuem e, a partir daí, o Projovem Urbano oferece a base para a construção de novos conhecimentos, de novas habilidades e de outras concepções de leitura de mundo, orientando-os nas decisões de suas escolhas para que possam refletir sobre sua própria sexualidade, superando preconceitos, tabus e estereótipos.

Diante do exposto, a presente pesquisa objetivou analisar a relação entre o discurso e a atuação de professoras de diferentes disciplinas do Projovem Urbano de uma escola municipal da grande João Pessoa/PB acerca da prevenção ao HIV/AIDS, temática inserida no contexto das discussões ligadas à sexualidade.

Estratégias metodológicas

Trata-se de uma pesquisa do tipo bibliográfica-descritiva, delimitada pelo estudo de campo, na qual os procedimentos analíticos são de natureza qualitativa com base em entrevistas semiestrutu-

3. Criado por Medida Provisória nº 238, de 01/02/2005, que veio a se tornar a Lei 11.129, de 30/06/2005.

radas. O universo da pesquisa envolve três educadoras de diferentes disciplinas do Projovem Urbano, as quais atuam em uma escola da rede municipal de João Pessoa. Traçamos um perfil educacional sobre HIV/AIDS e vulnerabilidade destes docentes, como também realizamos a observação das aulas ministradas referentes ao tema proposto: “sexualidade”. Os nomes das educadoras foram modificados, sendo usados pseudônimos para preservar suas identidades. Conforme Minayo (2003, p. 16-18), a pesquisa qualitativa se refere a uma atividade da ciência que visa à construção da realidade, mas que preocupa-se com as ciências sociais em nível de realidade que não pode ser quantificado; trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A primeira parte da entrevista teve por objetivo a caracterização sócio-demográfica da população entrevistada. A segunda, obtemos dados sobre o conhecimento e atuação dessas docentes no que tange à prevenção ao HIV/AIDS. A duração média foi de trinta minutos. A adesão à pesquisa foi voluntária e, após a anuência da pessoa entrevistada, um gravador foi utilizado para o registro dos depoimentos.

Buscando o conceito de sexualidade

“Não se deve conceber a sexualidade como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar.” (Foucault, 1997, p. 100)

Sinônimo de sexo? Inerente ao ser humano? Algo “dado” pela natureza? Múltiplas e distintas representações acerca da sexualidade perpassam à concepção de professores e professoras ao trabalharem a temática no cotidiano escolar, o que acaba, por muitas vezes, desconsiderando sua construção histórica e cultural que integra comportamentos, linguagens, crenças, escolhas, posturas e identidades que se relacionam segundo algumas estratégias de poder/saber (FOUCAULT, 2011; LOURO, 2012). Furlani (2012, p. 69) enfatiza que, assumindo esse perfil, o qual ignora e desconhece a multiplicidade de formas contidas na sexualidade o educador:

“Impossibilita uma discussão significativa e plural, a qual considera que o verdadeiro papel da educação sexual é desestabilizar as verdades únicas, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, apresentando as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significados e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas”.

O termo sexualidade surgiu no século XIX, marcando algo diferente do que apenas um remanejamento de vocabulário. Para Corbin (1991, p.528), a palavra teria sido utilizada pela primeira vez em 1859

ou 1845: “Ela designa então apenas o (s) caráter (es) do que é sexual. Antes da elaboração de nossa *scientia sexualis*, fala-se de “amor”, de “paixões”, de “desejos” e “instinto genesíaco”, de “atos carnaís” e “atos venéreos”; os métodos de copulação e de coito”.

Essa temática começou a ser discutida nas escolas brasileiras na primeira metade do século XX, quando surge no Brasil uma sexologia propriamente dita. É nesse período que o sexo ganhará estatuto de objeto de discurso e da intervenção médica. É daí que vamos poder visualizar o sexo como estando na origem de grande parte dos problemas individuais e sociais (OLIVEIRA, 2012). Nesse contexto, a sexualidade não pode ser concebida apenas como uma espécie de dado da natureza ou como algo inerente ao ser humano, o viés que direciona essa definição sugere um conjunto complexo de processos plurais que envolvem concepções social, cultural, política e pessoal. Assim, para Foucault (1998) *apud* Altmann (2001):

“O uso desta palavra é estabelecido em relação a outros fenômenos, como o desenvolvimento de campos de conhecimentos diversos; a instauração de um conjunto de regras e de normas apoiadas em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas; mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos”.

Contudo, mesmo diante da necessidade de discussão dessa temática, programas de saúde escolares com enfoque na prevenção de gravidezes precoces e de DST só começaram a ser promovidos em 1971 com as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Apesar da

AIDS ter surgido no início da década de 1980, apenas em 1992 o foco de atenção se voltou para sua prevenção. (QUIRINO; ROCHA, 2012).

Na contemporaneidade, todos nós nos sentimos afetados pela doença, uma vez que ela envolve assuntos complexos como sexualidade, drogas, relações de gênero, dentre outros. De acordo com Lima e Ramos (2011), “A doença desperta reflexões e debates sobre as relações sociais que envolvem os considerados ‘grupos de risco’ e também faz emergir a questão da vulnerabilidade”. Dessa forma, considerando esses aspectos, a AIDS constitui um tema atual que pode ser discutido no universo escolar. Apesar da abordagem da Orientação Sexual sugerida nos PCN como tema transversal, objetivando o rompimento de barreiras que separam disciplinas específicas, despertando no aluno uma análise crítica da realidade social, o que se observa na prática e no discurso docente é um despreparo e insegurança em relação a essa temática. Na tentativa de identificar esse discurso, as professoras, sujeitos dessa pesquisa, foram questionadas sobre como definiriam sexualidade:

Meire, 57 anos, 24 anos de magistério: “Eu defino sexualidade como educação. E só tem acesso ao conhecimento e à prática quem tem a teoria e isso eu chamo de educação, conhecimento”.

Clara, 49 anos, 10 anos de magistério: “A sexualidade é considerada dentro da psicologia... é... ligada ao gênero, né? E que ela pode ser é... mudada... é... adaptada conforme a identidade de gênero. Que a identidade do jovem não é apenas construída a partir do reconhecimento individual dele como sujeito, mas ele vem com uma carga social, com

seus papéis e funções que podem ser modificados na ação do meio deles, familiar, social”.

Rita, 49 anos, 19 anos de magistério: “Bom, sexualidade, nas políticas públicas para juventude, é como o jovem se vê no campo sexual. Não basta ele ser homem ou mulher, se ele tiver o sexo masculino, mas ele se definir como feminino, então, para ele a sexualidade dele vai ser feminina e não masculina”.

Observa-se nas três conceituações uma inconsistência teórica referente ao tema. A fala da professora Meire se distancia de forma preocupante do conceito de sexualidade, estabelecendo uma lacuna ao trabalhar essa temática em sala de aula, pois percebemos em seu discurso um total desconhecimento acerca do tema que, embora sem nenhum nexo, estabelece conexão com outras pesquisas realizadas, nas quais, docentes ressaltam a sexualidade apenas como corpo biológico, também destorcendo totalmente seu significado, além de se remeter de forma errônea a esses conceitos, geralmente presentes em enciclopédias e dicionários. Como exemplo, citamos o conceito de sexualidade segundo o dicionário Larousse (2008, p. 732) “Conjunto dos fenômenos sexuais, ou ligados ao sexo, que se pode observar nos seres vivos”. Também corroborando nesse direcionamento podemos citar França e Calsa (2008), após a realização da pesquisa: “As contribuições dos estudos de gênero e sexualidade no cotidiano escolar dos docentes”, conclui que falta uma compreensão mais sistematizada por parte das docentes de que nenhuma identidade é natural. Ela é produzida pelas crenças, valores, costumes, hábitos, normas e regras trazidas pelas diferentes comunidades de práticas que cada

sujeito vivencia. Ratificando, para Jeffrey Weeks (1999) *apud* Jane Felipe (2012), a sexualidade, embora tendo como suporte um corpo biológico, deve ser vista como uma construção social, uma invenção histórica, pois o sentido e o peso que lhe é atribuído são modelados em situações sociais concretas.

Já quando nos reportamos ao discurso da professora Clara, percebemos uma articulação entre sexualidade e gênero, porém, não há distinção entre as duas categorias que num determinado momento de sua fala apresenta sinônimos. Nesse sentido, entendemos que a sexualidade como construção social é permeada pelas relações de gênero que determinarão normas de como o homem e a mulher podem vivenciá-las. No entanto, por mais que estejam acopladas nas práticas habituais, sexualidade, gênero e sexo não são fenômenos da mesma natureza. Segundo Weeks (2001, p.43), a categoria gênero é empregada “para descrever a diferenciação social entre homens e mulheres” e o termo sexualidade “como uma descrição geral para uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas”. No discurso da professora Rita, embora essa articulação entre sexualidade e gênero não tenha sido relatada de modo explícito, constata-se que ela se fez presente de forma velada, quando a mesma utiliza o argumento das performances de gênero de cada indivíduo que marcam os estereótipos masculinos e femininos e suas diferenças biológicas, as quais são produzidas, segundo seu discurso, de forma natural, como um atributo inerente ao desenvolvimento humano, não considerando a construção social desses marcadores. Dessa forma, para encaminhar essa discussão, é necessário entendermos que a construção da sexualidade é um pro-

cesso plural. Envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções etc., não apenas uma questão pessoal, mas é social e política. Foucault (2011) em sua trajetória sobre a história da sexualidade afirma que esta é um “dispositivo histórico”, sendo construída social e historicamente através de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que administram, que normatizam, que instauram saberes que produzem “verdades”. O autor demonstra que, a partir do fim do século XVI, ocorre ao invés de uma restrição uma explosão discursiva acerca do sexo. A partir desse momento o discurso sobre o sexo passa a ser pronunciado em diferentes espaços, inclusive na política e na economia. Os estabelecimentos escolares também se apropriam desse discurso e, nesse direcionamento, diferentes áreas do conhecimento também colocaram a sexualidade em foco, a exemplo da Medicina, da Psiquiatria, da Biologia, entre outras. Contudo, a sociedade moderna se preocupava bastante em falar sobre sexo, mas valorizando-o como segredo. De acordo com Melo *et al.* (2010), a existência desse segredo e a sua conseqüente necessidade de revelação exigiam a formulação de um saber que contemplasse essas questões. Isso pode nos permitir analisar que as dificuldades de comunicação e de relacionamenton inerentes ao professor e ao aluno, acontece muitas vezes pela falta de conhecimento referente à temática trabalhada em sala de aula, impossibilitando o diálogo tão necessário como orientação para construção de significados que colaborem para uma prática preventiva segura em relação ao HIV/AIDS.

Ainda na tentativa de compreender como seria feita essa abordagem em sala de aula, após perceber que concepções e saberes acerca

da sexualidade ainda são superficiais, perguntamos às docentes como abordam o tema “Educação Sexual”, na sua disciplina.

Meire, 57 anos, 24 anos de magistério: “Sim, trabalho. Essa temática... ela é trabalhada voltada, exatamente, para que os alunos... eles possam ter conhecimento da sexualidade, também como saúde... é... envolve todo um conhecimento de saúde pelo motivo de... quando o aluno entende que ele tem que ter cuidados, ele passa a ter uma qualidade de vida melhor”.

Clara, 49 anos, 10 anos de magistério: “Sim, no Projóvem trabalhamos a interdisciplinaridade, então, com isso a gente pegava o eixo também da diversidade social como inclusão social”.

Rita, 49 anos, 19 anos de magistério: “Sim, trabalhamos... é... através de aulas integradas, aulas de professor orientador, que é um professor estar com seus alunos dentro da sala trabalhando sobre homossexualidade, deixando ele livre para eles participarem e definirem o que eles acham melhor e como se veem dentro desse tema”.

Percebemos, na fala da professora Meire, a sexualidade ligada a aspectos biológicos, quando ela relaciona o tema com saúde, cuidados com o corpo. Nas escolas, o uso desse tipo de discurso é privilegiado devido à prevalência da relação da sexualidade com os conhecimentos ligados à anatomia e fisiologia do corpo humano, métodos contraceptivos e gravidezes não planejadas. Dessa forma, quando se aborda apenas esse tipo de discurso, o biológico, a sexualidade fica apenas

ligada à aquisição de conhecimentos científicos dos sistemas reprodutores masculino e feminino (COSTA *et al.*, 2003), gerando, portanto, um “Super saber cultural, social, científico, teórico da sexualidade” (FOUCAULT, 2010) e as questões referentes à subjetividade (pensamentos, sentimentos e emoções), tornam-se irrelevantes. Contudo, isso não impede que os alunos vivenciem esses aspectos subjetivos e os interpretem, levando em consideração as sensações, sentimentos e pensamentos envolvidos nessa prática. Pode-se considerar que o discurso biológico dos professores, permeado pelos medos e tabus relacionados ao tema, gerem esse desconhecimento da sexualidade “no nível dos indivíduos e do próprio sujeito” (FOUCAULT, 2010).

Nas falas das professoras Clara e Rita observamos que as mesmas tentam seguir a filosofia proposta pelo Projovem, integrando a temática ao cotidiano dos discentes, porém, sem uma concepção científica e humanística que supere o senso comum, e o conceito de sexualidade mais uma vez é falseado. Constatamos nesses discursos que a sexualidade é tratada como sinônimo de identidade sexual, quando a professora Clara de forma implícita fala de inclusão social, ou seja, aqueles que não seguem o padrão sexual normativo da sociedade, necessitam ser aceitos. Já a professora Rita fala de forma objetiva em relação à homossexualidade, configurando também um padrão de desvio. Ambas não discutem a sexualidade como uma construção social, cultural e histórica, permanecendo um campo no qual perdura a incompreensão, a repetição de preconceitos e a improvisação do senso comum.

Em outro momento, fazendo a articulação entre o saber teórico e o conteúdo empírico investigado, as docentes foram questionadas

sobre quais outros assuntos trabalham dentro dessa temática e quais recursos didáticos utilizam além do livro adotado.

Meire, 57 anos, 24 anos de magistério: “Ética... é essencial trabalhar ética quando nós estamos trabalhando com a sexualidade vem a ética... com a ética eles aprendem comportamentos... a se disciplinarem diante... é... é... o assunto sobre sexualidade”.

Clara, 49 anos, 10 anos de magistério: “Com relação à sexualidade? Sim. A questão do gênero e a questão também do estereótipo, a questão do preconceito que a gente trabalhava muito, né? Que o estereótipo é a forma da percepção, da imagem que os jovens têm com relação a si e as pessoas elaborarem de forma deturpada sobre o outro. Então a gente sempre trabalhava esse estereótipo, preconceito e a discriminação dentro da diversidade, com foco maior a inclusão deles na escolaridade e no grupo social deles”.

Rita, 49 anos, 19 anos de magistério: “Dentro da temática? Eu busco mais é... doenças sexualmente transmissíveis, a questão de higiene pessoal e o uso de preservativo... a questão do uso correto do preservativo... é... é... as implicações da gravidez na adolescência. Esse tema, eu busco bem trabalhar o que eles entendem: o que eles acham quais os problemas que trazem uma gravidez na adolescência, antes de discutir com eles, então eu foco mais nesses temas, nos problemas com a família, os problemas que acarretam com eles, a questão das doenças, mostrar bastante as doenças, e... higiene pessoal”.

Nos discursos das professoras Meire e Clara, mais uma vez, percebemos a necessidade de aliar a temática a conteúdos que fazem parte do currículo do Projóvem: preconceito, ética, diversidade, entre

outros. Entendemos que essa discussão se faz necessária, mas precisa ser alicerçada para que as ações educativas tenham êxitos.

Não observamos nesses depoimentos a abordagem à prevenção ao HIV/AIDS, omitindo um diálogo necessário, quando dados epidemiológicos atuais indicam claramente uma tendência à juvenização da epidemia no Brasil, ou seja, cada vez mais as pessoas jovens estão se infectando com o vírus. O professor, nesse contexto, deveria estar preparado para polemizar, lidar com valores, tabus e preconceitos, mas, continua sem subsídios adequados para trabalhar essas questões e acaba impossibilitando que esses adolescentes e jovens façam uso prazeroso e responsável do sexo e cuidem de sua própria vida sexual. Isso acontece, talvez, com a função de preservar o educador frente aos alunos com relação aos seus próprios questionamentos, receios e ansiedades, formando verdades discriminatórias e distanciando a sexualidade dos educandos de seus próprios corpos. Nesse sentido, segundo Foucault (2011, p.49):

“O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito, e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si”.

Quando nos reportamos ao discurso da professora Rita, observamos que a relevância à abordagem da sexualidade aparece intrinsecamente atrelada aos assuntos de gravidez na adolescência, DST e da higiene pessoal. É importante perceber que, embora a sexualidade

faça parte de um corpo biológico, segundo Weeks (2000), ela é mais do que simplesmente o corpo, tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico.

Considerações finais

Analisando as narrativas das docentes, observamos o funcionamento e a correlação entre os distintos discursos, como o da biologia, da sexualidade como ato sexual, das identidades de gênero e sexuais, da proteção, da família, os quais permitiram evidenciar uma insegurança relacionada ao conhecimento e *práxis* pedagógica referente ao conteúdo de Educação Sexual para possibilitar aprendizagem e desenvolvimento crescentes no âmbito escolar. De acordo com Maistro e Oliveira (2012), “precisa ser: explícita para que seja tratada de forma simples e direta; ampla, para não reduzir sua complexidade; flexível para permitir o atendimento de conteúdos e situações diversas”.

A discussão da sexualidade e suas responsabilidades, como preconiza o Projóvem Urbano, vai muito além da higienização dos corpos e das doenças sexualmente transmissíveis. Requer do educador habilidade e sensibilidade para problematizar e esclarecer questionamentos que favoreçam a reflexão e a ressignificação das informações, das emoções e valores recebidos e vividos no decorrer da história de cada um que, tantas vezes, prejudicam o desenvolvimento de potencialidades (MAISTRO; OLIVEIRA, 2012).

Assim, nessa perspectiva, entendemos que uma autêntica Educação Sexual deve ter objetivos amplos: oferecer às crianças e aos

jovens a possibilidade de compreender as dimensões e a significação da sexualidade de maneira a integrá-la positivamente na personalidade e a contribuir para que possam realizar projetos de vida pessoal e social como seres sexuados (WEREBE, 1998).

Referências

- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**. Florianópolis, UFSC, v.9, nº 2, 2001, p. 575-585.
- BRASIL. Ministério da Saúde - Secretaria de Vigilância em Saúde - Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Boletim Epidemiológico AIDS/DST**. 2012.
- CATALÃO, Nanan. Pudor obscuro. **Educação**, 63:32-40, 2002.
- CORBIN, Alain. Bastidores. In.: Perrot, M. **História da vida privada**. Da revolução francesa à primeira guerra mundial. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 413-611.
- COSTA, Ribeiro, SOUZA, Regina e ONOFRE, Diogo. **Falando com professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre sexualidade na sala de aula: a presença do discurso biológico**. *Ensenanza de las ciencias*, 21(1):67-75, 2003.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: edições Loyola. 2011.
- _____. **Ética, sexualidade, política**. Organizador: Manoel de Barros da Motta. Coleção Ditos e Escritos. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. **A história da sexualidade 1**. A vontade de saber. 21ª ed., Rio de Janeiro, Graal, 2011, p.27. [Trad.: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque.]
- FRANÇA, Fabiane Freire; CALSA, Geiva Carolina. **As contribuições do estudo de gênero e sexualidade no cotidiano escolar dos docentes**. Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.
- FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes; GOELLNER, Silvana Vilodre; FELIPE, Jane. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 8ª ed. RJ: Vozes, 2012.
- FOCESI, E. Educação em saúde na escola: o papel do professor. **Rev. Bras. Saúde Escolar**, v. 1, n. 2, p. 4-5, 1990.

- JARDIM, Dulcilene Pereira; BRÊTAS, José Roberto da Silva. **Orientação sexual na escola:** a concepção dos professores de Jandira - SP. Rev. bras. enferm., Brasília, v. 59, n. 2, abr. 2006 .
- RODRIGO, Diego; NUNO, Fernando (Coord.). **Mini Larousse dicionário da língua portuguesa.** 2ª ed., São Paulo: Larousse do Brasil, 2008.
- LIMA, Rita de Cássia Pereira; RAMOS, Flávia Chaves. **Abordagem da AIDS na escola:** possibilidades e dificuldades com bases nas representações sociais de professores da 6ª série do ensino fundamental. FPESP. 2011
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2.ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MAISTRO, V. I. Andrade; OLIVEIRA, V. L. Bahl. **Ações concretas e aproximações necessárias do Projovem urbano quanto à abordagem da sexualidade.** R. B. E. C. T., vol 5, núm. 3, set-dez.2012.
- MELO, E. M. de Oliveira *et al.* **O dito e o não dito na educação sexual:** uma produção discursiva. Psicologia, Ciência e Profissão, Ceará, 30(2): 346-361, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília S. **O Desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 2003.
- OLIVEIRA, Cristiane. Libertar o brasileiro de seu cativeiro moral: identidade nacional, educação sexual e família no Brasil da década de 30. **Psicologia & Sociedade**, Salvador, 24(3): 507-516, 2012
- PAIVA, Vera. **Fazendo arte com camisinha.** São Paulo, Summus Editorial, 2000.
- QUIRINO, Glauberto da Silva; ROCHA, João Batista Teixeira da. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 43, Mar. 2012 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000100014&lng=en&nrm=iso>. acesso em 10 ago. 2012.
- WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação.** Editora Autores Associados, Campinas - SP. 1998. p. 149-197.

3
AS
EXPERIÊNCIAS
NO PROJOVEM
URBANO:
DA TEORIA
A PRÁTICA

A cidade como espaço pedagógico: a experiência do Projovem em João Pessoa

Marcia Lucena¹
Marinalva Conserva²

Introdução

Esse texto objetiva refletir sobre a experiência pedagógica vivenciada, de modo coletivo, a partir da relação da juventude com a cidade de João Pessoa. Assim, a partir da condição de gestora do Programa Projovem Original e Urbano de 2005 a 2010, que possibilitou ainda a nossa inserção no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, tendo como produto a dissertação intitulada “Entre a intenção e o gesto: a experiência do Projovem em João Pessoa” (PPGSS/UFPB/2012).

1. Márcia Lucena – Mestre do Programa de Serviço Social da UFPB. Email: malucenalira@gmail.com

2. Marinalva Conserva - Professora do Programa de Pós-GRaduação em Serviço Social da UFPB, Brasil. Doutora em Serviço Social pela UFRJ, Pós-doutora pela PUC-SP, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Sociais- NEPSS/PPGSS/UFPB. Email: mconserva@uol.com.br.

João Pessoa: senhora de muitas histórias...

João Pessoa, capital paraibana, nasce entre o rio e o mar. Desde então, o Rio Sanhauá margeia a cidade e abriga em suas margens as suas diferentes identidades: Nossa Senhora das Neves, Filipéia, Frederikstadt, Parahyba do Norte e, finalmente, em 1930, João Pessoa, a terceira cidade mais antiga do Brasil. Essa Senhora, dona de muito verde, guarda um jeito de província, com suas igrejas de torres altas e o traçado original.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2011), apresenta uma área territorial de 211,474 km² e densidade demográfica de 3.421,30 (hab/km²). Abriga uma população de 723.515 habitantes distribuída em 59 bairros e seis regiões especiais. Com esse crescimento, ampliaram-se também as problemáticas e desafios que atingem a sociedade como um todo devido às discrepâncias do processo de urbanização.

Apresenta em sua topografia social complexidades em termos de acomodação/distribuição das pessoas na cidade em bairros e comunidades, reflete o intenso movimento da urbanização e a relação desse processo com as desigualdades econômicas e socioterritoriais. “As evidências da exclusão e da inclusão social que se manifestam nos vários bairros da cidade são gritantes e inegáveis”. (SPOSATI, 2010, p. 22). Dessa forma, o endereço pode ser um elemento de preconceito e mais exclusão social – *diz-me onde moras que te direi quem és*, aplicando a condição que assola especialmente a juventude na busca por novas oportunidades. Ou seja: o onde faz diferença!

De acordo com o Mapa da Violência 2010, ao longo dos últimos anos, no Brasil, a taxa de homicídios, por idade, vem crescendo assustadoramente, fenômeno que vem sendo chamado por ativistas do movimento negro de Genocídio da Juventude (WAISELFISZ, 2010). No caso de João Pessoa, o referido mapa coloca a capital paraibana na 63ª posição entre os municípios com maior taxa de homicídios na população de 15 a 24 anos. O perfil das vítimas é composto, majoritariamente, de jovens negros. A compreensão e análise dessa realidade são fundamentais para criar políticas eficazes de inclusão dessa população e de enfrentamento aos problemas que afetam a juventude (WAISELFISZ, 2010).

A questão da violência, em especial na condição de ser jovem, pobre e da periferia, tem sido uma das expressões gritantes e desafiadoras da questão social e urbana na contemporaneidade brasileira. As estatísticas, infelizmente, não apenas confirmam, mas também evidenciam o quanto é desafiador para as políticas públicas e, de modo especial, para a política da educação responder às questões vividas pela sociedade e pelo segmento da juventude. A escola e o urbano se confundem e se espraiam em suas mazelas, tornando a juventude alvo e algoz. O desafio por uma pedagogia em processo de produção do espaço urbano perverso, resulta em a escola se tornar meio e fim de disputa de poder com complexas mediações: da escola, do narcotráfico, do público e do privado. Essas conexões, na verdade, independente do palco onde a cena de violência aconteça – dentro ou fora dos muros da escola – ela não pode mais se esquivar de promover

a discussão, posto que, se antes por algum motivo estava fora desse ciclo, agora não está mais.

As políticas educacionais, cumprindo a etapa de oferta de matrículas, devem ser eficazes nas etapas seguintes relativas à permanência e sucesso dos estudantes, mas, mais que isso, precisam se comprometer com o enfrentamento a questões como a exclusão social e os diversos tipos de violência. A escola precisa abrir as suas portas ao diálogo claro, onde as causas dessas distorções possam ser conhecidas por todos. Ampliar a consciência é o passo inicial.

A tendência dos atores políticos na análise e implementação de ações, programas e projetos que visem resgatar a juventude dessa situação passa por uma guerra travada contra o ócio, preocupando-se em ocupar o jovem de qualquer forma, com o objetivo de resolver o “problema” associado à imagem ameaçadora da juventude. Antes seria necessário garantir a participação desse sujeito na elaboração e implementação de políticas a ele destinadas.

Dentro desse contexto desafiador nasceu o Projovem.

A política educacional, a partir da implantação do Projovem, abraça o desafio de construir uma pedagogia para se relacionar com a juventude e suas demandas, sua força e sonhos. A proposta-desafio se inicia desde estar aberto às construções criativas de uma grade curricular que precisa acertar, minimamente, nessa construção desafiadora da relação inclusão/exclusão da juventude na escola. É fato que existem tantas diversidades para o enfrentamento dessa problemática. Há necessidade, portanto, de percorrer caminhos

e trajetórias, com uma pedagogia de diálogo com outras políticas e segmentos sociais para além dos muros da escola. A construção de uma rede se impõe como um primeiro desafio pedagógico.

Em João Pessoa, o novo modelo de gestão municipal implementado entre 2005 e 2010 trouxe inovações em diferentes áreas: esporte e lazer, com a construção de praças com anfiteatro, quadras poliesportivas, pista de *skate*, academias ao ar livre e outros espaços de entretenimento à disposição das comunidades, alguns diretamente pensados para a juventude. A reativação e criação de uma política voltada para os Centros de Cidadania e Centros da Juventude; a política cultural abrangendo esses novos espaços com ações inclusivas de formação de plateia como os Projetos Circuito das Praças, Som das Seis, Outubro do Teatro e Novembro da Dança entre outros, valorizando os artistas da cidade, inclusive os jovens estudantes do Projóvem com as suas produções; a criação de organismos de Políticas para as Mulheres e de Políticas para a Juventude; a organização do território municipal em Regiões Orçamentárias a partir da criação do Orçamento Democrático, o que oportunizou a participação da Comunidade na definição das políticas a serem implementadas.

Tais medidas que respondem e ampliam as prerrogativas das políticas nacionais, apontam para possíveis mudanças no cenário aqui discutido. Um exemplo disso foi a parceria estabelecida com o Governo Federal para a execução do Projóvem a partir de 2005 que, em João Pessoa, avançou com a implementação de ações inovadoras, ampliando os espaços de participação juvenil.

O Programa foi implantado na cidade de João Pessoa em 2005, ainda como Projovem Original, caracterizado de emergencial e experimental, tendo como proposta curricular uma nova modalidade de ensino e aprendizagem, uma formação integral que comportava a articulação entre o Ensino Fundamental, a Ação Comunitária e a Qualificação Profissional Básica.

Os dados adquiridos de pesquisa realizada pelo Grupo Intermistério que subsidiou a criação do Projovem em 2004, envolvendo dezenove Ministérios, com o apoio do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA e da UNESCO, evidenciaram a existência de 16.154 jovens no perfil do Programa em João Pessoa: jovens entre 18 e 24 anos, com a quarta série do Ensino Fundamental concluída, mas não concluída a oitava, fora do mercado formal de trabalho e sem oportunidades de inserção em uma dinâmica social mais justa e igualitária (CAED, 2007).

A partir desses dados o Governo Federal definiu como meta inicial para João Pessoa o atendimento de 3.900 jovens, 22% da demanda, para o ano de 2005. Com base nessa orientação, foi iniciado pela Coordenação Municipal o processo de recrutamento de jovens para o Programa composto por intensa ação de divulgação na cidade, seguida de inscrição e matrícula.

Na primeira etapa, os jovens foram convidados a se inscreverem por meio de ligação gratuita – sistema 0800 – disponibilizada pelo Projovem Nacional, que quantificou cinco mil jovens inscritos para o Programa em João Pessoa. A matrícula, segunda etapa desse processo,

que tornava os jovens já inscritos aptos a ingressar no Programa, só era concluída após recebimento de carta enviada pela Coordenação Nacional ao endereço dos jovens, com a confirmação de inscrição e comparecimento dos interessados à coordenação local³.

Assim, em janeiro de 2006, as aulas foram iniciadas com 2.174 jovens matriculados (1ª entrada), e em agosto do mesmo ano o governo federal abriu outro período de matrícula em João Pessoa, no qual foram recrutados mais 1.925 jovens (2ª entrada), o que ocasionou a superação da meta inicial estabelecida para o município (PROJOVEM, 2007, p. 59).

No ano de 2007, uma nova entrada do Projovem Original em João Pessoa atendeu a 2.767 jovens (3ª entrada), tendo sido empregada pela Coordenação Municipal uma estratégia diferente na formação das novas turmas de alunos: a Ciranda de Matrículas. Esta iniciativa inovadora consistiu em envolver educadores das duas últimas entradas do Programa no processo de matrícula dos jovens, apostando no conhecimento que os mesmos já possuíam com relação ao Projovem, podendo explicar melhor ao jovem interessado como o Programa funcionava e o que oferecia. Dessa forma, ficou evidenciada, nessa entrada do Programa, maior qualidade no resultado da ação de matrícula, considerando a relação entre o tempo para o desenvolvimento da

3. De acordo com o sistema de dados do Programa (SISLAME/CAED), do total de jovens inscritos na primeira etapa, apenas 2.200 confirmaram a matrícula. Esse número demonstra fragilidade do sistema de matrícula via telefone, pois se em um primeiro momento a dinâmica centralizada de matrícula via *Call Center* garantiu que um número expressivo de jovens se inscrevesse, num segundo momento, como pode ser visto, o número de jovens que chegaram a confirmar suas matrículas, caiu significativamente.

ação e o número de jovens matriculados e mesmo a conscientização por parte do jovem quanto a sua escolha em participar.

A gestão pedagógica: um diálogo com os dados

O Projovem Original em João Pessoa atendeu a 6.866 jovens entre os anos de 2006 a 2008. Os mesmos desenvolveram suas atividades pedagógicas nas três entradas do Programa já citadas, distribuídos em 26 núcleos, sendo o conjunto de núcleos composto por duas Organizações Não Governamentais (ONGs), uma Escola Estadual e 23 Escolas Municipais espalhados em vinte bairros do território da capital paraibana.

O Projovem Original estruturou na rede municipal com base numa Coordenação Municipal composta por quatro Coordenadores (Pedagógico, Administrativo, Ação Comunitária e Qualificação Profissional). Ligada a essa Coordenação estavam as Estações Juventude, cada uma com dois Coordenadores (Administrativo e Pedagógico). Cada Estação Juventude, por sua vez, era composta por oito núcleos. Os núcleos eram os espaços de aula e tinham sete professores: cinco especialistas nas áreas de conhecimento, um de ação comunitária, que era o assistente social e um qualificador profissional. As turmas deveriam ter entre vinte e trinta estudantes.

As Estações Juventude, denominadas pela coordenação local de Água, Terra, Fogo e Ar, configuravam-se em espaços de gestão do Programa, onde eram organizados e enviados à Coordenação Nacional e ao Centro de Avaliação da Educação da UFJF/MG (CAED) os

dados dos estudantes quanto à frequência e entrega de trabalhos. Mas tinha também a função pedagógica de promover encontros dos jovens para a realização de estudos complementares, pesquisas ou quaisquer outras atividades de interesse, como também local de elaboração das atividades de campo das dimensões da ação comunitária e qualificação profissional.

Com a passagem do Projovem Original para o Urbano, as Estações Juventude foram substituídas pela estrutura do Polo, considerando que a avaliação feita pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) de 2005 a 2007 demonstrou que esse organismo não funcionou como estava em seu desenho na maioria das capitais. Em João Pessoa a Coordenação local, em sintonia com o modelo de gestão municipal, ampliou os espaços das Estações Juventude para as praças e demais espaços públicos, colocando em prática as ações prescritas pelas diretrizes nacionais.

O Polo administrava no mínimo dezesseis núcleos. Desde o início do Projovem Urbano em João Pessoa, foi formado um Polo por entrada – Polo Atitude em abril de 2009 e Polo Coragem em maio de 2010. Cada Polo era composto por dois diretores (Executivo e Pedagógico) e embora estivessem dentro de um redimensionamento físico e pedagógico do Programa, a coordenação local procurou manter a mesma dinâmica de encontros e participação dos jovens para além dos espaços dos núcleos. Os locais dos núcleos foram escolhidos respeitando os mesmos critérios do Projovem Original, buscando atender a comunidades e bairros onde a exclusão se dava de forma mais evidente garantindo a possibilidade de participação dos jovens onde a concentração de exclusão era maior.

A gestão compartilhada: com quem contar?

A equipe de professores dos núcleos não possuía, por orientação da coordenação nacional, uma coordenação hierárquica. Os professores eram responsáveis pela gestão das ações, portanto, alternavam-se na atividade de coordenação do Núcleo, onde saber ouvir e partilhar eram elementos de contribuição para a divisão de responsabilidades e o planejamento efetivo de estratégias de gestão com foco nos objetivos a serem alcançados. A liderança, dessa forma, era dividida e circular, sendo cada um dos professores especialistas (matemática, português, ciências da natureza, ciências humanas e inglês) eleito coordenador do núcleo por um período de três meses – o tempo de desenvolvimento de cada unidade formativa.

O coordenador de núcleo tinha a função de representá-lo junto à coordenação municipal, encaminhando dados dos alunos (notas, frequência etc.), tomando providências e orquestrando as atividades dentro e fora dele de maneira harmoniosa e atenta. A função “coordenador de núcleo” se destaca por representar ao longo do programa um grande desafio para professores e gestores, como também matéria de estudo nos encontros de formação continuada. A dificuldade de exercitar um formato de liderança como o proposto pelo Projovem foi enfrentada por cada professor e também pelos gestores escolares onde se instalaram os núcleos: a presença de um líder que deveria socializar o poder e a responsabilidade parecia mais confortável para grande parte dos profissionais do que a presença de um “chefe” responsável por determinar e cobrar tarefas.

Cabe ressaltar que essa forma de fazer a gestão apresenta desdobramentos na construção pedagógica em todas as áreas, especialmente na dimensão da ação comunitária, denominada de participação cidadã. Os jovens discutem e elaboram conceitos sobre liderança, gestão e participação e o exercício dessa prática para o professor, bem como o aprofundamento dela nos encontros de formação continuada instrumentalizou melhor o professor para o efetivo desenvolvimento desse conteúdo nas atividades com os jovens estudantes.

Esse modelo de gestão remontou nos núcleos e na coordenação municipal o desenho de gestão compartilhada estabelecido pelo Projovem nacional, que instituiu um comitê gestor local, a exemplo do comitê gestor nacional, este coordenado pela secretaria geral da presidência da república, integrado por ela, pelo Ministério do Trabalho e Emprego e pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Cada célula do programa – Núcleo, Estação Juventude, Coordenação Municipal, Coordenação Nacional, Comitê Gestor – esteve, de certa maneira, integrada ao conjunto pela ação do Fórum do Projovem, composto por gestores, professores e jovens. Esse fórum tinha caráter deliberativo para as questões internas e caráter consultivo para os demais assuntos, buscando manter a unidade da ação e, ao mesmo tempo, incentivar a autonomia responsável de cada uma das partes.

Essa integração de ações entre os diferentes espaços e atores do programa foi garantida no município de João Pessoa por meio da implantação de um plano de gestão integrado (PGI), representado pela imagem de uma espiral, chamada pela coordenação municipal de Es-

piral de Gestão do Projovem. O PGI se baseava na ideia da interrelação da espiral do conhecimento, formada por quatro modos de conversão do conhecimento: socialização, externalização, combinação e internalização – com os processos que conduzem a criação e disseminação do conhecimento para preencher os objetivos organizacionais, conhecida como gestão do conhecimento (TORRES *et al.*, 2009).

A pedagogia em espiral: um modo de saber/fazer

A dinâmica criada pela gestão integrada surge da necessidade de articular todas as partes envolvidas resultando na efetividade do seu objetivo e na eficiência de suas ações. A imagem da espiral é representativa desse movimento de gestão integrada do Projovem e propõe colocar em movimento não só os conteúdos diretamente ligados ao desenvolvimento da prática de professores, mas, as relações existentes na estrutura do grupo que faz o Projovem, desde coordenadores municipais, coordenadores das estações, apoios administrativos, formadores, educadores e jovens. Dessa forma, o PGI utilizado pela coordenação do Projovem no município de João Pessoa adotou uma proposta de ação coletiva, não estagnada, que se movimenta em busca de ampliação e, por isso, esteve todo tempo em construção.

Figura 1 – Pedagogia em espiral



Na base desse modelo de uma pedagogia em espiral estão os sujeitos responsáveis em algum grau pela gestão administrativa do Programa e que se articulam em encontros que variam em semanais, quinzenais ou mensais, de forma a manter a dinâmica necessária para estar de prontidão diante dos desafios emergentes.

A ideia de movimento trazida pela figura de uma espiral é usada por diferentes autores em áreas diversificadas de conhecimento. Como o modelo de gestão em espiral defendido por Obata e Shizuka (2006) sendo indispensável para os negócios em rede, dada a flexibilidade e sustentabilidade que são garantidas pela combinação da gestão dessa forma de trabalho com a gestão hierárquica. Ou na representação do Desenvolvimento da Consciência para algumas áreas da psicologia transpessoal, como no caso da Escola Dinâmica Energética do Psiquismo, idealizada e dirigida por Theda Basso e Aidda Pustilnik (2000), que conceitua a consciência a partir da experiência de desenvolvimento pessoal e social como um processo em permanente movimento ascendente representado na espiral.

A compreensão de movimento e integração contida no PGI, evidentemente, foi levada à formação inicial e continuada dos profissionais do Projovem em João Pessoa. Isso foi possível porque, diferentemente da experiência vivenciada em outras capitais e cidades metropolitanas, a equipe de formadores em João Pessoa era integrada, na prática, à coordenação municipal por força da Espiral de Gestão (ou PGI). Desde o início, essa integração refletia no processo vivido pelos professores e já apresentava resultados no que se refere à forma de participação deles e dos jovens no programa.

Maria Umbelina Caiafa Salgado diz que a “estratégia de gestão” adotada pelo programa em nível nacional:

“[...] desafia o gestor a compartilhar projetos e ações de gestão com outros profissionais da educação, desenhar coletivamente percursos flexíveis em ambientes de incerteza, perceber os pontos fundamentais dos conflitos entre pessoas e as organizações com as quais interage, coordenar a construção de acordos que permitam superar esses conflitos, monitorar a implementação das decisões pactuadas e participar de um processo contínuo de avaliação que oriente medidas corretivas ou mudanças necessárias para a consecução dos objetivos de um programa, uma instituição, uma equipe de trabalho”. (SALGADO, 2008, p. 53).

Essa estratégia foi difundida e trabalhada pela Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR), localizada no Rio de Janeiro, entidade responsável pela formação de formadores em todo Brasil.

A coordenação pedagógica em João Pessoa, desde o princípio da execução do programa, tinha por objetivo compreender e abraçar esse desafio; o de contextualizar as diretrizes nacionais aos objetivos locais traçados pela dinâmica do PGI, sendo eles:

a) Valorização das experiências pessoais e saberes práticos dos professores no processo de formação identitária dos mesmos, tendo como foco a apropriação de conceitos presentes na Proposta Pedagógica Integrada (PPI) do programa, a orientação para o domínio dos conteúdos das quatro unidades formativas, bem como a condução das questões relacionadas ao perfil dos jovens: suas peculiaridades, os diversos fatores geradores de exclusão e preconceito contra a juventude;

b) Respeito e inclusão da dimensão corporal nas atividades, envolvendo movimentos, ritmos e percepções corporais como textos facilitadores da construção de uma nova *práxis* capaz de atender as urgências e emergências apresentadas pelos jovens;

c) Valorização dos espaços da cidade como espaços pedagógicos, ampliando o reconhecimento de professores e jovens a respeito dos mesmos e, conseqüentemente, fazendo parte como cidadãos desses espaços, muitas vezes desconhecidos.

No Projovem Original a formação de professores foi desenvolvida em 304 horas de atividades pedagógicas, sendo a formação inicial realizada em 160 horas, complementada ao longo de um ano de curso com 144 horas voltadas à formação continuada, realizada aos sábados. A formação continuada possibilitou ao professor rever sua prática pedagógica, atribuir novos significados aos conhecimentos adquiridos e compreender as mudanças implicadas na proposta do programa de modo a garantir espaço para a apropriação dos conhecimentos gerados por esses sujeitos.

No Projovem Urbano o modelo de formação se manteve e, em ambos os casos, possibilitou que os professores se diplomassem em Projovem, sendo: (a) um perito que domina o instrumental de trabalho próprio de sua área de conhecimento e de sua atividade educacional/docente e sabe usá-lo competentemente; (b) um pensador capaz de se situar criticamente em sua prática e nas representações sociais sobre o seu campo de atuação; (c) um cidadão, sujeito de direitos e responsabilidades que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade (BRASIL, 2008c).

Dessa forma o professor no Projóvém, tanto o Original como o Urbano, tinham dupla função: era especialista na sua área de atuação e professor orientador de uma das cinco turmas que compõe o núcleo. Nessa função, ligava-se ao jovem sem distinguir áreas de conhecimento. Para isso, participava das atividades promovendo o trabalho interdisciplinar e a integração das ações curriculares, dentre as quais estavam incluídas as aulas de informática.

A figura do professor orientador (PO) favoreceu o fortalecimento dos vínculos necessários para a efetiva orientação educacional de cada jovem em particular e do grupo. O desenvolvimento da função do PO possibilitou uma relação mais próxima entre educadores e alunos, o conhecimento das habilidades e competências de cada um, sua identidade pessoal e grupal, aprofundando à vivência das objetividades e subjetividades existentes no processo de ensino e aprendizagem.

O investimento na formação inicial e continuada, a criação do papel do professor orientador e a definição de tempos de aula exclusivos para a interdisciplinaridade, revelou o interesse e a maneira participativa com que o Projóvém propunha o envolvimento com as questões da juventude. Tal afirmação é reforçada por Regina Novaes (2008) quando aponta para as questões da juventude atual, indicando que as mesmas não são apenas dos jovens (embora se expressem de forma gigantesca no segmento juvenil), mas de toda a sociedade, ou daqueles que se interessam pelas questões do coletivo, sendo por isso fundamental investir na formação desses profissionais.

Demandas e desafios: uma relação intrínseca na construção pedagógica

O Projovem trouxe uma concepção de currículo em construção, algo sempre inacabado, processual e dinâmico ao que está posto na grade de disciplinas, na qual a interdisciplinaridade é uma construção também do aluno, feita com base em conhecimentos multidisciplinares. A distribuição da carga horária contribuiu para que os alunos fizessem a conexão dos conteúdos das diferentes disciplinas com as suas vidas, fazendo valer a máxima de que sob conteúdos organizados e sistematizados é que avançamos e aprendemos a aprender. Para tanto, os conteúdos trabalhados foram selecionados em função das expectativas da juventude hoje, de modo a permitir o surgimento da expressão dos jovens, a elevação da autoestima e a formação de cidadãos conscientes, capazes de mudar sua postura diante de fatos e dos problemas da vida cotidiana (BRASIL, 2007).

No Projovem Original e Urbano a proposta curricular foi organizada em torno de Eixos Estruturantes e Temas Integradores de grande identidade para a juventude, de forma a trazer para o processo de ensino e de aprendizagem elementos de seu interesse associados aos conteúdos do ensino fundamental divididos em quatro unidades formativas (UFs), no caso do Projovem Original, e seis no Projovem Urbano, cada uma com três meses de execução. Os eixos estruturantes eram aprofundados pelos temas integradores. Alguns exemplos de temas integradores: Ser jovem hoje, Meio ambiente e saneamento, Produzir e consumir na cidade, Qualidade de vida e trabalho, A importância da

comunicação para a vida e trabalho do jovem, Dá pra ser feliz morando na cidade grande? Violência urbana combina com cidadania? Os temas geradores impulsionam professores e jovens a um mergulho intenso na vida para além dos muros da escola causando o despertar de ambos não só com relação ao exercício da cidadania, mas a mudanças de postura e comportamentos em seus núcleos mais reduzidos como família e amigos.

O investimento nos professores por meio do aprofundamento das questões trazidas pelos temas integradores foi enriquecido com a troca de experiências e grupos de estudo juntamente com a formação continuada, visando a fortalecer a metodologia proposta e melhorar o manejo de sala, ampliando o conhecimento acerca das especificidades da juventude, levando em conta suas vulnerabilidades. A ideia de partir dos temas integradores tinha como objetivo subsidiar os encontros de planejamento integrado realizados aos sábados, tendo como referência a realidade juvenil e as contribuições dos jovens vindas por meio das sínteses integradoras.

O planejamento integrado era parte da carga horária do professor e acontecia em alternância com a formação continuada, aos sábados. O primeiro momento do planejamento que acontecia das 8h às 13h era dedicado ao encontro dos professores de uma referida Estação Juventude por área de conhecimento, a fim de partilharem as experiências específicas e trocarem informações necessárias para o enfrentamento das dificuldades. O segundo momento era dedicado ao encontro dos professores que compunham o núcleo para prepararem conjuntamente as aulas de PO. Como cada um era PO de uma turma diferente dentro do núcleo, as aulas planejadas eram praticamente as mesmas,

abordando as questões subjetivas que envolviam o núcleo como um todo, buscando integrar o estudante com seus sentimentos e sua condição de cidadão. Por fim, permanecendo no grupo do núcleo, havia a partilha dos planejamentos de cada especialista para que a interdisciplinaridade pudesse ser garantida. Os professores eram estimulados a encontrar elos entre as diferentes áreas que se relacionassem com o tema integrador da quinzena, favorecendo assim o aprofundamento no estudo apreendido. A efetivação dessa ação integrada no núcleo era monitorada pelos coordenadores das Estações Juventude, servindo de avaliação do processo, conforme consta na espiral de gestão.

Na execução dos planos de aula os instrumentos institucionais do programa, como guias de estudo, manuais do educador, agenda do estudante, sínteses integradoras e cadernos do POP (Projeto de Orientação Profissional), PLA (Plano de Ação Comunitária) e CRA (Caderno de Registro de Avaliação), eram utilizados por jovens e professores em espaços de tempo específicos e auxiliavam no processo de interdisciplinaridade e a reafirmação do papel dos professores especialistas e orientadores do programa.

O planejamento integrado foi potencializado em João Pessoa por meio de ações que ultrapassaram a dinâmica escolar e envolveram os jovens com a sua cidade, com o seu bairro e com as várias questões de interesse público.

Tais ações ocorreram especialmente durante as festividades de Carnaval, São João, Copa do Mundo, Eleições ou em qualquer outra época em que existiu um apelo de trabalho temporário para os jovens, que porventura pudesse causar faltas ou desistências. Os festejos foram

transformados em instrumentos potencializadores dos temas integradores do programa que configuravam identidade e, conseqüentemente, aprendizagem aos jovens, sendo para isso incluídos nos planos de aula dos educadores como atividades presenciais ou não presenciais.

A compreensão a respeito das especificidades do Programa e do público-alvo havia ficado enraizada após os anos de execução do Projóvem Original e do esforço de cada um em mudar a sua prática a fim de executar o que era posto tanto pelas diretrizes nacionais como locais. Diante das mudanças colocadas na implementação do Projóvem Urbano, a coordenação percebeu a necessidade de investir na formação inicial do grupo selecionado para que os professores compreendessem o programa em sua nova identidade e apresentou as seguintes questões norteadoras: Quem somos? O que queremos? Para onde vamos?

Foram essas questões que tanto nos demandaram uma construção de ferramentas pedagógicas que produzissem resultantes e resultados para os jovens inseridos na proposta em termos de redefinirem suas trajetórias de vida como em relação aos atores e agentes envolvidos na gestão do programa. A pedagogia em espiral, certamente, é um dos frutos dessa exitosa experiência. Para a gestão do Projóvem, a relação pedagógica que essa ferramenta possibilitou em diferentes momentos não só como elemento de aprendizado para os professores, mas com os próprios jovens instigando e provocando o enfrentamento de desafios na busca da identidade pessoal e grupal, importante para a permanência dos jovens no Programa. Ou melhor, mais que isso: importante para produzir um novo rumo às suas trajetórias e nas suas relações com a escola, com o saber e o fazer e com a cidade aonde vivem.

Referências

- BASSO, Theda; PUSTILNIK, Aidda. **Corporificando a consciência**: teoria e prática da dinâmica energética do psiquismo. São Paulo: Instituto Cultural Dinâmica Energética do Psiquismo, 200
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nos 1/1992 a 64/2010, pelo Decreto legislativo no 186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 33. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2011.
- _____. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Projovem Urbano. **Manual do educador**: orientações gerais. Organizado por Maria Umbelina Caiafa Salgado. Brasília: Projovem Urbano, 2007.
- IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira de 2010. **Estudos e pesquisas**: informação demográfica e socioeconômica, Rio de Janeiro, v. 27, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.
- IBGE, Cidades. **João Pessoa – PB**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=250750>>. Acesso em: 20 set. 2011.
- LIRA, Márcia de Figueirêdo Lucena. **Entre a intenção e o gesto**: a experiência do Projovem em João Pessoa. Dissertação de Mestrado UFPB/CCHLA/PPGSS. João Pessoa 2011.
- NOVAES, Regina. **Juventude e sociedade**: jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. Disponível em: <<http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a38-rnovaes.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.
- _____. **Projovem urbano e a política nacional de juventude**. Oficina de Implantação do Projovem Urbano para Coordenadores Municipais. Apresentação Oral. Brasília, 2007. Disponível em: <www.projovem.gov.br/userfiles/file/formacao/pps/juventude_e_juventudes_regina_novaes.pps>. Acesso em: 20 set. 2011.
- OBATA, Kiichi; SHIZUKA, Hisao. Spiral management for e-business. **Journal of the Asian Design International**. Conference, 1 (G-01), 1-7, Retrieved October 19, 2006. Disponível em: <www.idemployee.id.tue.nl/g.w.m.rauterberg/conferences/CD_doNotOpen/ADC/final_paper/499.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.
- SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. O Projovem e a gestão em redes sociais. In: FÉRES, Maria José Vieira et al. **Textos complementares para a formação de gestores**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2008.

SPOSATI, Aldaíza, CONSERVA, Marinalva, *et al.* **Topografia social da cidade de João Pessoa**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência 2010**: anatomia dos homicídios no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2010. Disponível em: <<http://www.sangari.com/midias/pdfs/MapaViolencia2010.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2010.

A inserção do tema da diversidade sexual no Projovem Urbano: desafios entre docentes, discentes e gestores

Roberto Cezar Maia de Souza¹

Introdução

“Esse é o meio que tenho para me defender sobre as piadas e o preconceito que passo aqui dentro. Agora será assim! Se ficarem mangando de mim, vou logo furando com a minha peixeira” (Estudante PJU)”

Como forma de resistir à violência homofóbica, disse uma estudante lésbica do PJU que carregava consigo uma faca na bolsa. Esse foi um dos fatos que me impulsionou a refletir sobre a homofobia e a ausência de discussões em torno da diversidade sexual no cotidiano escolar. Como educador e militante do movimento LGBT, propus realizar oficinas sobre a temática diversidade sexual com os educadores do Projovem Urbano, os alunos e a diretoria da escola em que trabalhava no período noturno.

1. Turismólogo e Sanitarista. Cursando nono período de psicologia. Coordenador de Promoção à Cidadania LGBT do município de João Pessoa. Pesquisador do projeto do Ministério da Saúde/UNB/UFPB sobre o acesso e qualidade da saúde da população LGBT no SUS. Prêmio INOVASUS em 2012 pelo Ministério da Saúde.

Seria bom fazer uma ressalva sobre o lugar da escola em sua construção histórica e social, onde os corpos necessitam ser controlados o tempo todo por parte dos gestores, técnicos e dos professores. Aqui, Foucault vai usar o termo “docilização dos corpos”, ou seja, esses corpos precisam ser obedientes e dóceis para que o ensino-aprendizagem consiga de fato se concretizar no ambiente escolar. Muitos são os exemplos que podemos utilizar, desde o uso do uniforme e a postura das carteiras, até os rígidos horários. Sem falar nas punições como advertências, suspensões, entre outras. Até as avaliações são aparelhos de controle: “a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu cumprimento a operação do ensino” (FOUCAULT, 2008:155).

Em princípio, encontrei resistências da própria equipe de educadores do PJU quando foi colocada a necessidade de realizarmos cinco oficinas sobre o tema. A equipe avaliou como sendo um número excessivo, as quais ocasionaria prejuízo quanto ao conteúdo programático proposto para as aulas. Partindo disso, foi dialogado sobre a importância dos próprios professores realizarem as oficinas. A rejeição foi ainda maior, uma vez que argumentaram que não estavam prontos para tratar da temática nas suas práticas curriculares. Entretanto, é uma das estratégias do Projovem Urbano trabalhar a multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade dentro do Programa.

Assim, depois de algumas tentativas frustradas de tentar realizar as oficinas dentro do Projovem Urbano pelos próprios professores, conseguimos pactuar que as oficinas aconteceriam com a presença dos alunos e professores, e eu seria o facilitador. Desse modo, par-

tindo do princípio da interdisciplinaridade, cada educador estaria preparado para dialogar sobre diversidade sexual nas suas práticas curriculares.

Ainda houve resistências. Tendo em vista que tratar de um tema que, por vezes, não é abordado dentro da formação inicial acadêmica nem tampouco nos espaços de formação continuada é algo bem complexo. Percebemos, assim, que mesmo aquilo que é silenciado em relação à sexualidade é de alguma forma percebido entre os alunos, seja por meio de uma brincadeira entre eles, ou por meio da violência simbólica ou física com os amigos em sala de aula. “Todos os professores ensinam bastantes coisas relacionadas com o sexo, quer o reconheçamos quer não. O que dizemos e o que não dizemos, o que é dito e o que é silenciado geram conhecimentos nos nossos alunos que contêm tremendas implicações.” (ROFFES, 2007:131).

As oficinas: dialogando sobre a diversidade sexual

Planejamos para acontecer as cinco oficinas ao longo de cinco semanas, seria mais fácil realizarmos uma oficina por semana diante do grande conteúdo programático que tínhamos que dar conta em nossas atividades em sala de aula.

Conteúdo programático das Oficinas

As oficinas tinham a mesma metodologia, na qual dividimos cada uma em quatro momentos:

Primeiro Momento

Realizamos um círculo, no qual cada pessoa se apresentava falando seu nome e a sua função na escola e interagindo com uma boneca de pano, previamente apresentada, com a qual cada pessoa teria que fazer uma ação no momento de sua apresentação.

Segundo Momento

Colocávamos quatro temas principais com tarjetas no chão com os dizeres: SEXO, SEXUALIDADE, RELAÇÃO SEXUAL E IDENTIDADE DE GÊNERO. Também no chão, tinham outras séries de tarjetas com outros vários dizeres como: HOMOSSEXUALIDADE, TRAVESTI, USAR PRESERVATIVO, MASCULINO, REALIZADO DE FORMA PRIVADA, DISCRIMINAÇÃO, com os quais as pessoas tinham que fazer grupos embaixo das temáticas principais. Logo, cada pessoa pegava uma tarjeta e colocava abaixo da palavra que considerava correta; depois abríamos o debate para o grupo iniciando as discussões. Com um lápis piloto realizávamos alguns apontamentos na lousa tirando todas as dúvidas.

Terceiro Momento

Exibimos um filme de oito minutos sobre orientação sexual, do Profissão Repórter do SBT, e abrimos para debate.

Quarto Momento

No final, numa roda fechada com todos de pé, realizávamos uma avaliação do dia e o que levaríamos como aprendizado a ser aplicado dentro da escola e no convívio familiar e social.

A significação dos corpos da população LGBT no ambiente escolar

Já no início da apresentação, percebemos uma violência maior em relação à boneca por parte de alguns meninos, que puxavam o cabelo da boneca e simulavam várias cenas de relação sexual – como o sexo oral – com a boneca; alguns encheram-na de murros, outros arremessaram a boneca para longe. Diferentemente desse comportamento, as meninas, geralmente, davam carinho à boneca, colocavam para dormir, passeavam com ela. Já percebi nesse momento a questão cultural de gênero colocada na relação entre os jovens e o objeto. Fiz uma indagação: e se a boneca fosse uma travesti, como eles reagiriam? Alguns falaram que fariam sexo à força com ela, outros que não dariam importância à boneca e outros, ainda, que tentariam fazer uma amizade. Seria bom refletir nesse momento sobre a identidade de gênero como se a transvestilidade ou a transexualidade fossem identidades com as quais se pudesse ter uma relação objetual com com a outra parte, ou seja, já que a identidade é diferente da cisgênera, poderiam fazer o que quisessem com o corpo da outra pessoa, inclusive praticar violência sexual.

Traz-se, assim, uma citação Foulcaultiana sobre esses padrões de identidade negados pela nossa sociedade: “O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – sejam atos ou pala-

bras (...). Se for mesmo preciso dar lugar às sexualidades ilegítimas, que vão incomodar noutro lugar: que incomodem lá onde possam ser reinscritas, senão nos circuitos da produção, pelo menos nos do lucro [prostituição]” (FOUCAULT, 1988, p. 10).

Na descrição foucaultiana, inscreve-se a trajetória da maioria das travestis e transexuais no Brasil, cujo comportamento sexual caminha na contramão das normas de gênero, sofrendo, desde cedo, o desprezo e a marginalização social. Suas histórias familiares são marcadas por eventos nos quais a transfobia se faz presente por meio de agressões verbais ou físicas. Sua frequência escolar é comprometida pela intolerância e pelo desrespeito, o que pode resultar em desinteresse ou renúncia ao estudo. Uma vez fora da escola e sem uma profissão definida, transexuais e travestis ficam de fora da sociedade contemporânea, marcada pela produção que resulta no ganho do capital. Excluídas das profissões formais, irão se inserir no “circuito” do lucro: a venda dos seus corpos como forma de sobrevivência.

No segundo momento realizamos a discussão da sexualidade de maneira mais ampla, percebendo, em princípio, os conceitos trazidos pelos alunos sobre as quatro temáticas propostas (sexo, sexualidade, identidade de gênero, relação sexual). Algumas questões foram trazidas pelos alunos e professores que ainda confundem as nomenclaturas e principalmente a percepção do significado da sexualidade e de como o diálogo sobre a sexualidade ainda é um tabu dentro das instituições familiares. Nesse sentido, Conceição (1988), afirma que, tanto para homens como para mulheres, a educação sexual sempre foi ostensivamente repressora. As regras sociais vigentes só aceitavam,

para os jovens, o exercício da sexualidade dentro do matrimônio, e mesmo assim limitado à reprodução.

Percebeu-se poucas falas dos professores nessa fase das oficinas, pois, muitas vezes, havia o medo de serem criticados pelos alunos ou por seus colegas. Isso ficou evidente no momento da avaliação final, na qual alguns professores verbalizaram sobre a dificuldade de se colocarem no momento de discutir sobre as temáticas. Algumas falas chamaram atenção, tais como: “relação sexual é algo que só devemos fazer com os nossos maridos”; “a mulher não precisa sentir prazer como o homem que tem mais necessidade de sexo”; “não sei porque gay tem que desmunhecar. Se ele é homem não precisa ter esses trejeitos”.

Nessas falas, percebeu-se, primeiramente, a questão de dialogar sobre sexualidade com os adolescentes, pois a educadora, no seu conceito, considera que a relação sexual só pode acontecer depois do casamento heteronormativo. Também houve a colocação de desigualdade de gênero em relação ao desejo: a questão da mulher ter menos prazer do que o homem, ou seja, o desejo sexual do homem deve ser saciado com mais veemência do que o desejo sexual da mulher, como se essa construção fosse determinada pelo lado biológico e não pelo lado cultural. Como diz Butler, o conceito de gênero como culturalmente construído, distinto do sexo, como naturalmente adquirido, formou o par sobre o qual as teorias feministas inicialmente se basearam para defender perspectivas “desnaturalizadoras” sob as quais se dava, no senso comum, a associação do feminino com fragilidade ou submissão, e que até hoje servem para justificar preconceitos. O

principal embate de Butler foi com a premissa na qual se origina a distinção sexo/gênero: sexo é natural e gênero é construído. O que Butler afirmou foi que: “Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino” (p. 26), premissa nunca antes contestada. É o que identificamos quando Butler afirma: “Talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero se revela absolutamente nenhuma” (p. 25). Butler indicava, assim, que o sexo não é natural, mas é ele também discursivo e cultural como o gênero.

Ainda na segunda fase das oficinas percebemos algumas falas dos alunos em relação à dificuldade de acolher a diversidade sexual e algumas falas no sentido de serem rotulados enquanto público LGBT em sala de aula, tais como: “Conheço um cara baitola na escola e toda vez que passo por ele, ele fica me olhando”; “Sou travesti e quando falo para a professora sobre o meu nome feminino ela insiste em me chamar do nome masculino que consta na lista dela”; “Eu e meu namorado, que está na sala vizinha, sempre nos encontramos na hora do lanche, só que a inspetora foi falar comigo que eu não poderia dar a mão para ele, pois na escola tínhamos que ter respeito pelos colegas”. Percebeu-se que a LGBTfobia está colocada na fala do próprio aluno que não pode ser visto como um ser desejado por outro homem, e ainda várias falas de alunos que são discriminados por professores e equipe de apoio por causa de sua identidade de gênero, onde o nome social não é respeitado pelos profissionais, como também a dificuldade da comunidade escolar de aceitar uma demonstração do afeto entre um casal homossexual na escola.

O próprio Ministério da Educação (BRASIL, 2006) diagnostica a situação de violência a que são submetidos gays, lésbicas, travestis,

transexuais e bissexuais, e, entre as importantes questões que enfatiza em relação a esta temática nas escolas, destacamos:

Sexismo e homofobia encontram na experiência escolar um dos seus mais decisivos momentos. A escola desempenha papel fundamental na construção, na introjeção, no reforço e na transformação das noções de masculinidade, feminilidade, heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade e transgeneridade e, por conseguinte, na formação identitária e na atuação das pessoas em todas as arenas da vida social.

Percebemos que a escola é um local de formar consciência crítica que deveria trazer reflexões sobre direitos humanos e cidadania, porém, percebemos que culturalmente o processo ensino-aprendizagem, endossado no Projeto Político Pedagógico, ainda tem dificuldade de perceber o aluno com suas subjetividades e não leva em consideração as questões sociais e de diversidade humana que precisam ser dialogadas dentro da sala de aula.

Reside aí a importância de haver ações sistemáticas que ofereçam a profissionais da educação bases conceituais e pedagógicas que melhor dotem de instrumentos para lidarem adequadamente com as diversidades de corpos, gêneros, identidades e sexualidades.

Na terceira etapa da oficina, passamos um vídeo do programa do SBT, Profissão Repórter, sobre homofobia, para demonstrar tudo que foi dialogado no decorrer da oficina, no qual se retrata um adolescente homossexual que, ao falar sobre sua orientação sexual à família, passa por várias situações de negação de direitos dentro do seu contexto familiar. Porém, quando ele começa a mostrar o lado afetivo de sua relação com seu companheiro e traz a condição do

amor entre iguais, aos poucos a família percebe que a discriminação estava nas suas posturas machistas e conservadoras e logo começam a ressignificar suas práticas em relação à homoafetividade do filho. Finalizam aceitando essa condição sexual acolhendo ele e seu parceiro no ambiente familiar.

Logo que abrimos o debate, após o filme, percebeu-se muitos adolescentes, professores e gestores com lágrimas nos olhos. Perguntei, então, o que emocionou a eles no filme? E tivemos como respostas: “Lembrei que eu não queria fazer parte dessa oficina enquanto professor, pois, até hoje, tenho problemas em lidar com minha sexualidade e sei o quanto eu já sofri na minha casa, mas, prometo que de agora em diante vou lidar melhor com esse tema”; “Não vou mais julgar as pessoas pela sua sexualidade. Sei que sempre fiz brincadeiras com os meninos que são frescos. Agora sei que preciso respeitar eles”.

Considerações e avaliações

Após o encerramento de cada oficina, fizemos um círculo com todas as pessoas envolvidas e refletimos: o que levamos como aprendizado para a escola, para a vida social e familiar de cada pessoa presente? Assim, ouvimos os seguintes depoimentos:

“Levarei a essência do ser humano”; “Levarei o carinho e a compreensão de cada um me aceitar do jeito que sou”; “Levarei a luta pela causa dos homossexuais”; “Levarei o aprendizado de ser um ser humano melhor”; “Achei muito importante esse momento. Espero que as pessoas possam me aceitar como uma travesti agora”; “Com

certeza, saio mais fortalecido enquanto professor e sei da minha responsabilidade de lutar contra os preconceitos”; “Faz quinze anos que estou nessa escola e nunca vi uma palestra tão boa como essa. Abriu minha mente”.

Diante de tudo que foi exposto, só podemos mudar o ambiente escolar com a mudança do comportamento da equipe da escola por meio da educação continuada. Segundo Muller (2013), uma educação sexual de qualidade é aquela que pode originar constantes reflexões sobre temas coletivos ou individuais. A escola deve ter uma visão aberta (ou ampla) sobre as experiências vividas pelos alunos, com a finalidade de desenvolver a busca de informações. É necessário que se reconheça que a sexualidade na educação é vinculada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar, associando-se às diferentes dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto. Portanto, o trabalho da orientação sexual dentro das instituições é da promoção da saúde das crianças. (BRASIL, 2000).

Referências

- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010
- BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 11-42, 1998. Tradução de Pedro Maia Soares para versão do artigo “Contingent Foundations: Feminism and the Question of Postmodernism”, no Greater Philadelphia Philosophy Consortium, em setembro de 1990.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984

GÊNERO e diversidade na escola: formação de professores (as) em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC, 2007. Disponível em: <http://200.130.7.5/spmu/docs/g%C3%AAnero_e_diversidade_na_escola_arquivos/GDE_2007.pdf> Acesso em 30 set. 2011.

JOCA, A. M. **Diversidade sexual na escola**: um “problema” posto à mesa. Fortaleza, 2008, 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.

_____. Ministério da Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **A travesti e o educador**: respeito também se aprende na escola, Brasília, 2004b. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/sites/default/files/arquivos_anexos/folheto.pdf> Acesso em 08 mar. 2011

MULLER, L. **Educação sexual em 8 lições**: como orientar da infância a adolescência: um guia para professores e pais. São Paulo: Academia do Livro, 2013.



SOBRE OS AUTORES

Sobre os/as autores/as

JOSE ANTONIO NOVAES DA SILVA - Possui Licenciatura plena em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina (1986), mestrado em Biologia Celular pela UNICAMP (1988), instituição na qual já atuou como professor. Obteve título de Dr. em Bioquímica pela USP/SP (1999). Docente, desde 1988, junto ao Departamento de Biologia Molecular da UFPB, na qual é professor Associado. Integrante fundador do NEABI/UFPB atuando com temas ligados a tecnologia e saúde da população negra africana e na diáspora e em áreas de quilombos. É integrante do PPGE/CE, atuando na linha de Processo ensino/aprendizagem orientando trabalhos ligados a educação sexual/sexualidade, novas tecnologias na educação bem como saúde da população negra e em pesquisas que relacionam a interface entre religiosidade e saúde, conceitos de saúde, a articulação entre saúde, gênero, “raça” e sexualidade bem como a influência das relações de gênero no ensino superior. Nos últimos anos tem se dedicado a uma linha de trabalho intitulada Educação em Saúde, na qual pesquisa doenças prevalentes na população negra. Atuando em áreas remanescentes de quilombos e também em centros urbanos. Desenvolve, desde 2005 projetos de Prolicen e de Extensão Universitária, voltados para o ensino/aprendizagem de citologia e de Educação Sexual nas Escolas. Email: **baruty@gmail.com**

JOSE BENEDITO DE BRITO - Licenciado e Bacharel em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), instituição onde concluiu o Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia. Professor efetivo de Geografia do Lyceu Paraibano (João Pessoa), Prof. celetista da Escola Colário Soares (SESI) de Bayeux e Mediador do Curso de Biologia Virtual - UFPB. Email: **jbenebrito@gmail.com**

KARINA MARIA DE SOUZA SOARES - Mestra em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE) da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Especialista em Ensino de Ciências pela UFPB (2010) e graduada em Ciências Biológicas (Bacharelado/Licenciatura), também por esta instituição de ensino (2005). Tem experiência na área de Educação (Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos) desde 2008. Atualmente é professora de Ciências, titular efetiva, do município de João Pessoa - PB, mas, no momento, atua como gestora adjunta da escola municipal Escritor Luiz Augusto Crispim, e, professora mediadora do componente curricular Seminários Temáticos de Prática Curricular

VII do curso de Pedagogia na UFPB Virtual. Tem trabalhos realizados na área intitulada Educação em Saúde, direcionados para temática da Sexualidade de Adolescentes/Jovens e HIV/AIDS. Email: **karina-mss@hotmail.com**

KLEBER DE ARAÚJO - Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (UFPB). Formação em Psicologia (UFPB). Formação em Psicanálise (IIT). Professor da Faculdade Santo Augusto (FAISA). Membro do Grupo de Pesquisa Inclusão Escolar, Sociabilidade e Sustentabilidade (CNPq/UFCG) e Tutor do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (NIPAM/UFPB). Email: **eutunos.psi@gmail.com**

MÁRCIA LUCENA LIRA - Mestre do Programa de Pós Graduação em Serviço Social (UFPB/2011). Possui Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal da Paraíba (1998). Formação em Dinâmica Energética do Psiquismo (2000) Coordenou o Programa Projovem na versão Original e Projovem Urbano em João Pessoa por cinco anos, desde a sua implantação. Atuou como consultora do Programa Brasil Alfabetizado junto ao MEC/UNESCO. Secretária Executiva de Estado da Educação 2011 e 2012 e Secretária de Estado da Educação de 2012 a 2014. Conselheira Titular do Conselho Estadual de Cultura. Tem experiência em gestão de políticas educacionais e para juventude; educação básica (educação infantil, ensino fundamental e jovens e adultos) e informal; Conselho Municipal de Educação. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação; Juventude, Gestão Pública e Gestão integrada e intersetorial; desenvolvimento de projetos sociais, culturais, artísticos e técnicos;. Atualmente é Presidente da Fundação Espaço Cultural José Lins do Rêgo do Estado da Paraíba. Email: **malucenalira@gmail.com**

MARINALVA DE SOUSA CONSERVA - Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba (PPGSS/Departamento Serviço Social), possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (1984), mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (1990), doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003) e Pós-Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2010). Tem experiência na Gestão Pública como Secretária de Desenvolvimento Social (PMJP/2011). Atualmente, coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Sociais - NEPPS, vinculado ao PPGSS/UFPB. Atua nos seguintes campos temáticos: Avaliação de Políticas Públicas, Política Nacional de Assistência Social, Desigualdades Socioterritoriais, Políticas Sociais e de Transferência de Renda, Exclusão/Inclusão Social, Trabalho e

Questão Social. Coordena o Projeto Casadinho/Procad CNPQ NO. 552248/2011-8, sob o título - ASSISTÊNCIA SOCIAL E TRANSFERÊNCIA DE RENDA: INTERPELAÇÕES NO TERRITÓRIO DA PROTEÇÃO SOCIAL, em parceria com o Núcleo de Estudos em Pesquisas em Seguridade e Assistência Social - NEPSAS vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da PUC-SP. Email: **mconserva@uol.com.br**

PATRICIA ARAÚJO ROCHA - Mestra em Direitos Humanos, cidadania e Políticas Públicas (UFPB). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNIPÊ). Licenciada em Ciências Naturais (UFBA). Membro do Grupo Narrativas e Sensibilidades em História da Educação- GNSHE/UFPB. Atua em pesquisas sobre a temática memória e experiências educacionais em Direitos Humanos. Professora de Ciências, titular efetiva, no Município de Santa Rita/PB. Tutora do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (NIPAM/UFPB). Email: **paty_bio2005@hotmail.com**

RENILDO LÚCIO DE MORAES - Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas/UFPB. Graduado em Servi Social/UFPB. Graduada em Serviço Social/UFPB. Especialista em Gestão Pública Municipal/UFPB e Adolescência e Juventude no Mundo Contemporâneo/FAJE. Professor do Projovem Urbano nas unidades Prisionais da Paraíba. Professor formador do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (NIPAM/UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa Gênero e Violência na Escola (NIPAM/UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa Cultura e Educação em Direitos Humanos (NCDH/UFPB). Assistente Social do Centro Estadual de Referência dos Direitos dos LGBT e Enfrentamento a Homofobia na Paraíba. E-mail: **renildolmoraes@yahoo.com.br**

ROBERTO CEZAR MAIA DE SOUZA - Especialista em Saúde Pública/UFPB . Graduado em Turismo e Graduando em Psicologia cursando o 09 período na Faculdade Maurício da Nassau. Professor de Pós Graduação em Saúde Pública no CENPEX - Centro Integrado de Ensino, pesquisa e Extensão; Coordenador de Promoção a Cidadania LGBT do município de João Pessoa; Pesquisador do Núcleo de Saúde Coletiva da UFPB/UNB sobre Acesso e Qualidade a população LGBT no SUS; Recebeu o Premio INOVASUS em 2012 pelo Ministério da Saúde. Email: **robertomaiapb@hotmail.com**

SIDCLEY CAVALCANTE DA SILVA - Mestre em Educação/UFPB, Especialista em Educação Especial. Graduado em Biologia/FADIMAB, Graduado em Pedagogia/UFPB. Professor do Instituto de Ensino Superior da Paraíba - IESP, Professor do Projovem Prisional da Paraíba. Professor Mediador do Curso de Biologia Virtual - UFPB, Pesquisador do Grupo de Pesquisas sobre Formação Docente, Políticas Públicas e Novas Tecnologias - Centro de Educação/UFPB. Email: **sidpfgoiana@hotmail.com**



ISBN 978-85-66530-48-3